

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTRATÉGIAS E ORGANIZAÇÕES

**REAÇÃO ESTRATÉGICA À AVALIAÇÃO DA CAPES: A POSIÇÃO DO
CORPO DOCENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

CURITIBA

2003

ANDRÉA BIER SERAFIM

**REAÇÃO ESTRATÉGICA À AVALIAÇÃO DA CAPES: A POSIÇÃO DO
CORPO DOCENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Administração, Curso de Mestrado em Administração, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Clóvis L. Machado-da-Silva, PhD.

CURITIBA

2003

DEDICATÓRIA

Ao Bruno, meu filho.

AGRADECIMENTOS

A minha família a quem dedico amor e gratidão eternos: Bruno, meu filho, pelas horas de ausência; Adilson, meu marido, pela paciência; às minhas irmãs, Aline e Anelise pelo auxílio na elaboração do trabalho; à minha mãe, Elita pelo incentivo em todos os momentos difíceis, a meu pai, Acioli pela motivação; à minha vó, Honorina, pela disposição em ajudar em todos os momentos.

Ao meu orientador, Prof. Clóvis L. Machado-da-Silva, pela sua importante participação no desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores Valéria Fonseca da Silva e Acyr Seleme pela valiosa contribuição na banca de defesa do projeto, Paulo Prado, pelas sugestões no trabalho estatístico.

As secretarias do CEPPAD Adélia Junglos Alves, Leila Meri Larson e Nara Ângela dos Anjos que pacientemente auxiliaram em todos os momentos do curso, principalmente nos de angústia.

Aos professores Pedro José Steiner Neto e José Francisco Salme, membros da banca examinadora, pela atenção dedicada na leitura deste trabalho e pelas sugestões proferidas.

Ao professor Agostinho Baldin pela revisão de português.

A amiga Alessandra Kulaitis pelo auxílio na língua inglesa.

Aos amigos que compreenderam as horas de ausência.

Ao amigo Luiz Renato Silva pela contribuição no desenvolvimento da área de informática.

Aos colegas de mestrado pelo apoio e sugestões no desenvolvimento do trabalho, e compreensão nos momentos difíceis, especialmente ao amigo de todas as horas Eduardo Angonesi Predebon.

As bolsistas de iniciação científica, em especial a Jacqueline Ayres Leme Medeiros, pelo auxílio no trabalho.

A todos aqueles, que, apesar de não reconhecidos nominalmente aqui, contribuíram para que este estudo fosse realizado.

À DEUS por iluminar meu caminho.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	vi
LISTA DE SIGLAS.....	vii
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	6
1.2 DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS DE PESQUISA	7
1.2.1 Objetivo Geral	7
1.2.2 Objetivos Específicos.....	7
1.2.3 Justificativas: Teórica e Prática.....	8
1.2.4 Estrutura da Dissertação.....	9
2 BASE TEÓRICO-EMPÍRICA	10
2.1 CONTEXTO AMBIENTAL	10
2.2 ESQUEMAS INTERPRETATIVOS.....	16
2.3 REAÇÃO ESTRATÉGICA.....	23
2.4 CONTEXTO AMBIENTAL, ESQUEMAS INTERPRETATIVOS E REAÇÃO ESTRATÉGICA	26
3 METODOLOGIA	30
3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA	30
3.1.1 Perguntas de Pesquisa	30
3.1.2 Apresentação das Variáveis.....	31
3.1.3 Definição das Variáveis.....	31
3.1.4 Definição de Outros Termos Relevantes.....	34
3.2 DELIMITAÇÃO E <i>DESIGN</i> DA PESQUISA	34
3.2.1 Delineamento da Pesquisa.....	34

3.2.2	População e Amostra.....	36
3.2.3	Dados: Fonte e Coleta	36
3.2.4	Tratamento dos Dados.....	41
3.3	LIMITAÇÕES DA PESQUISA	43
4	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: PARTE 1	45
4.1	CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO	45
4.1.1	Origem Histórica da Pós-graduação.....	45
4.1.2	A Pós-Graduação no Brasil	45
4.1.2.1	I Plano nacional de pós-graduação - PNPG	47
4.1.2.2	II Plano nacional de pós-graduação 1982- 1985	50
4.1.2.3	III Plano nacional de pós-graduação 1986 - 1989	52
4.1.2.4	IV Plano nacional de pós-graduação.....	54
4.1.3	A Pós-Graduação em Administração	56
4.2	MESTRADO PROFISSIONAL	57
4.3	AVALIAÇÃO.....	63
5.	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: PARTE 2	71
5.1	ANÁLISE DISCRIMINANTE I - Acadêmicos e outros segmentos de atuação	71
5.2.	ANÁLISE DISCRIMINANTE II - reações estratégicas	74
5.3.	CONCLUSÃO DAS ANÁLISES.....	79
6	CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES.....	89
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
	DOCUMENTOS CONSULTADOS	99
	ANEXO 1 - PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO PESQUISADOS.....	101
	ANEXO 2 - TABELAS ANÁLISE DISCRIMINANTE	106
	ANEXO 3 - MATRIZ SIMPLES DE CORRELAÇÃO.....	115
	ANEXO 4 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA CAPES.....	118
	ANEXO 5 - DOCUMENTO DE ÁREA	121

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELA 1 – RESULTADOS DA CLASSIFICAÇÃO ACADÊMICOS E OUTROS SEGMENTOS	73
TABELA 2 – RESULTADOS DA CLASSIFICAÇÃO ACADÊMICOS REAÇÕES	75
TABELA 3 – RESULTADOS DA CLASSIFICAÇÃO OUTROS SEGMENTOS REAÇÃO.....	77
QUADRO 1 – AMBIENTE TÉCNICO E INSTITUCIONAL	11
QUADRO 2 – VARIANDO ÊNFASES - TRÊS PILARES DAS INSTITUIÇÕES.....	15
QUADRO 3 – RESPOSTAS ESTRATÉGICAS AOS PROCESSOS INSTITUCIONAIS.....	24
QUADRO 4 – VALORES E CRENÇAS	83
QUADRO 5 – INTERESSES.....	84
QUADRO 6 – RESPOSTAS ESTRATÉGICAS AOS PROCESSOS INSTITUCIONAIS - posicionamento	87
GRÁFICO 1 – BOX PLOT DAS VARIÁVEIS DA FUNÇÃO.....	72
GRÁFICO 2 – DOCENTES: ACADÊMICOS X OUTROS SEGMENTOS DE ATUAÇÃO	74
GRÁFICO 3 – BOX PLOT DAS VARIÁVEIS DA FUNÇÃO.....	75
GRÁFICO 4 – CLASSIFICAÇÃO DOS DOCENTES ACADÊMICOS QUANTO ÀS REAÇÕES ESTRATÉGICAS.....	76
GRÁFICO 5 – BOX PLOT DAS VARIÁVEIS DA FUNÇÃO.....	77
GRÁFICO 6 - CLASSIFICAÇÃO DOS DOCENTES VOLTADOS PARA OUTROS SEGMENTOS DE ATUAÇÃO QUANTO ÀS REAÇÕES ESTRATÉGICAS.	78

LISTA DE SIGLAS

ANPAD	-	Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração.
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CFE	-	Conselho Federal de Educação.
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CTC	-	Conselho Técnico Científico
ENANPAD	-	Encontros Nacionais da Anpad
FINEP	-	Financiadora de Estudos e Projetos
FNDCT	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Ciência e Tecnologia
IES	-	Instituições de Ensino Superior
IFES	-	Instituições Federais de Ensino Superior
MBA	-	<i>Master Business in Administration</i>
MEC	-	Ministério da Educação e dos Desportos
PNPG	-	Plano Nacional de Pós-Graduação
PICD	-	Programa Institucional de Capacitação Docente

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi estudar a influência dos esquemas interpretativos dos docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração na reação estratégica à avaliação da CAPES, referente ao período de 1998 a 2000. O método utilizado foi a pesquisa do tipo *survey*, os dados foram obtidos por meio de questionário disponibilizado na *internet* e pelo correio. Os dados secundários foram obtidos na literatura da área e verificados por meio de análise documental e de conteúdo. Os dados secundários permitiram identificar os valores, as crenças e interesses da área. Os dados primários foram analisados utilizando a técnica de análise discriminante identificando os esquemas interpretativos como fator interveniente na análise das reações estratégicas predominantes nos docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração. Novamente foi utilizada a técnica da análise discriminante para classificar os docentes de acordo com as reações estratégicas apresentadas por Oliver (1991): conformidade, compromisso, evitação, desafio e manipulação. Após as análises, concluiu-se que existem dois grupos de docentes dentro da pós-graduação: aqueles com valores mais voltados para a academia e aqueles voltados para outros segmentos de atuação. Dos professores dos programas 68,9% têm seus valores voltados para academia, enquanto 31,1% têm seus valores voltados para outras áreas de atuação. Essa classificação não se refere a programas acadêmicos e profissionais; foi elaborada no grupo geral de docentes que responderam à pesquisa. Como resultado da segunda análise discriminante obteve-se que dentro do grupo acadêmico 93,78% dos docentes têm reações de conformidade/compromisso e 6,22% de evitação/desafio/manipulação. Em contrapartida, no grupo voltado para outros segmentos de atuação profissional público ou privado, encontra-se que 60,55% dos docentes têm reações de conformidade/compromisso e 39,45%, de evitação/desafio/manipulação. Concluiu-se que mesmo sob a mesma pressão institucional, os docentes reagem de formas diferentes, em função de seus esquemas interpretativos.

ABSTRACT

The main objective of this dissertation was to study the influence of business administration graduate professors' interpretative schemes upon strategic reaction towards CAPES' evaluation in the 1998-2000 period. The methodology of research employed was the survey type and data were obtained through questionnaires available in the Internet and sent by mail. Secondary data were obtained in the specialized literature and later verified through documental and content analysis. Secondary data revealed values, beliefs and interests of the area. Primary data were analyzed using multivariate statistical methods and identified the interpretative schemes as intervening factor in the analysis of the predominant strategic reactions of the business administration graduate professors. The multivariate statistical methods were equally used to classify the graduate professors' strategic reactions according to Oliver's typology: acquiesce, compromise, avoid, defy and manipulate. Data revealed two distinguished graduate professors groups: the first, with academy orientated values; the second, with values orientated towards other performance segments. Data revealed that 68.9% of graduate professors have academy orientated values and 31.1% of graduate professors have their values orientated towards other performance segments; all respondents were used, therefore this result does not distinguished graduate professors in relation to their enrollment in academic or professional graduate programs. When respondents were separated, data revealed that 93.78% of graduate professors enrolled in academic graduate programs presented acquiesce and compromise strategic reactions, and 6.22% presented avoid, defy and manipulate strategic reactions; data also revealed that 60.55% of graduate professors enrolled in professional graduate programs presented acquiesce and compromise strategic reactions, and 39.45% presented avoid, defy and manipulate strategic reactions. The analysis of data allows concluding that graduate professors' interpretative schemes influenced their strategic reactions although submitted to same institutional pressures.

1 INTRODUÇÃO

A pós-graduação *stricto sensu* vem sendo desenvolvida, no Brasil, há cerca de 40 anos. Sua implantação encontrou condições favoráveis nos anos 60 e 70, quando o regime militar, sob a forte influência das teorias do desenvolvimento, como a do capital humano, elegeu como uma das metas nacionais a formação de recursos humanos qualificados, necessários ao desenvolvimento econômico do país. Para o seu alcance, os seguintes objetivos foram estabelecidos: preparação de docentes qualificados para todos os níveis de ensino; formação de pesquisadores de alto nível e capacitação avançada de profissionais (Córdova, Gusso e Luna 1986; InfoCapes, 2000c).

Reforçando a importância do desenvolvimento da pós-graduação, Botomé (1998, p. 50), afirma:

O desenvolvimento de um país necessita de otimização dos seus processos de produção do conhecimento e de maximização do acesso ao conhecimento disponível para sua população. Contemporaneamente, qualquer nação depende dessas duas condições para viabilizar melhores condições de vida para os que a constituem. Para realizar essas condições, é indispensável formar e capacitar cientistas que estejam aptos a produzir o conhecimento de que o país necessita de professores que estejam aptos a transformar esse conhecimento em condutas de cidadãos e de profissionais em geral. Tal formação precisa ser feita de maneira apropriada às condições do mesmo e de maneira consistente, de acordo com as exigências de uma produção científica de qualidade. Também parece ser necessário realizá-la com rapidez, com economia de recursos e em uma quantidade significativa para, de fato, enfrentar os problemas com que país se defronta no âmbito dos processos de produção de Ciência e Tecnologia e de geração de acesso ao conhecimento científico, ou seja, por meio do ensino, especialmente o de nível superior, por meio de outros recursos.

O desenvolvimento da pós-graduação foi viabilizado por investimentos significativos, realizados principalmente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). O I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG) e os que se seguiram tiveram um

papel importante para a capacitação docente e instalação da infra-estrutura de pesquisa (InfoCapes, 2000c).

Conforme Vessuri (1994), historicamente, o financiamento estatal tem garantido relativa autonomia às atividades acadêmicas em conjunturas políticas democráticas, a escassez cada vez maior de recursos que obriga as universidades a desenvolverem novas estratégias na busca de financiamento advindo do mercado, o que leva a outra configuração de alianças e de poder que termina por comprometer, em graus variados, a independência científica, direcionando objetos de estudo, investigações empíricas e, até mesmo, o produto final: o conhecimento.

Os investimentos públicos no ensino superior cresceram muito até o final da década de setenta, coincidentemente com o período de surgimento de diversos programas. Desde então esses investimentos têm decrescido, passando só a acompanhar o crescimento lento da expansão do sistema. Somente algumas universidades conseguiram atingir níveis razoáveis de qualificação e produção acadêmica, a maior parte dos investimentos destinados a melhorar o perfil dos professores das universidades localizadas em regiões periféricas foi muito pequeno. Dessa forma o setor público continua marcado por altos níveis de ineficiência. Para enfrentar a expansão do sistema, em um contexto bem mais competitivo, a avaliação e o controle da qualidade do ensino oferecido são prioridades para o governo (Balbachevsky, 2000).

Um dos principais fatores para o êxito da pós-graduação deve-se ao sistema de avaliação, do qual o financiamento dos programas depende, que foi elaborado e implantado a partir da segunda metade da década de 1970. Trata-se de sistema legitimado na sociedade, conduzido pela CAPES, mas sob a responsabilidade de comitês das respectivas áreas (InfoCapes, 1995).

Segundo Fernandes (1993), a avaliação atendia a duas necessidades:

- a) constituir-se em fator de controle de qualidade, também de restrição à possibilidade de crescimento desordenado do número de programas de pós-graduação, na perspectiva do MEC, e, em especial, para a CAPES;

- b) possibilitar a verificação dos méritos e das deficiências dos cursos, orientando o processo decisório para alocação de recursos financeiros e a formulação de políticas.

Estabeleceu-se, então, vínculo entre o sistema de avaliação e ações efetivas para a distribuição de bolsas e de recursos de fomento aos programas. Sendo assim, a avaliação implantada pela CAPES é mais do que um processo ou simples indicador de *status*. Os resultados operacionais podem ser vislumbrados pelo número de bolsas e recursos financeiros que são disponibilizados para os programas. A avaliação também permite que se descubram os problemas que precisam ser resolvidos, bem como o desenvolvimento de novas políticas.

A avaliação utiliza dados fornecidos pelos próprios programas avaliados e são os pares que ponderam e interpretam esses dados, por meio de comissões. O processo de avaliação da CAPES em relação aos programas de pós-graduação *stricto sensu* engloba: a) a proposta do programa; b) corpo docente com a titulação e regime de trabalho do corpo docente, bem como sua exogenia; c) atividades de pesquisa com projetos e linhas de pesquisa; d) atividades de formação com adequação curricular, carga horária e sua distribuição, quantidade de docentes/discentes; e) corpo discente com número de titulados, desistências, abandonos e desligamentos, número de discentes autores; f) teses e dissertações com vínculo com as áreas de concentração e linhas e projetos de pesquisa, tempo médio de titulação dos bolsistas, qualificação das bancas examinadoras; g) produção intelectual do corpo docente e discente com adequação à proposta do programa, quantidade e qualidade dos meios de divulgação, regularidade, produção técnica (InfoCapes, 2000c).

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* são avaliados utilizando a mesma escala de indicadores de qualidade aplicável a todos os programas (acadêmicos ou não). Evidentemente, não há sistema ou maneira de se classificarem cursos ou programas, por ordem de qualidade, que seja imune a críticas. São tantas as variáveis em jogo que sempre se pode discordar do peso atribuído a cada uma delas. Na

verdade, nenhuma avaliação, por mais rigorosa e completa que seja, é capaz de levar em conta toda a realidade com suas múltiplas dimensões (InfoCapes, 2000c).

O processo de avaliação exerce pressão institucional de natureza coercitiva, visando à homogeneização dos programas, para que se enquadrem no padrão de qualidade estabelecido como referencial para aferição e atribuição dos conceitos. Tais conceitos são utilizados como base de legitimação para fins de obtenção de apoio (bolsas e auxílio fomento) e de reconhecimento para validade nacional dos diplomas. Em consequência, o modelo adotado acaba induzindo ou impondo formatos e custos de financiamento (insumos padronizados), que podem ser pertinentes a um dos objetivos da pós-graduação (a formação de docentes/pesquisadores voltados para a geração do conhecimento técnico-científico), mas não necessariamente para outros objetivos e funções da pós-graduação.

Conforme a literatura especializada da área, acredita-se que o atual sistema encontra dificuldades para contemplar a diferenciação que ocorre no mercado. Muitos mestres e doutores formados pelos programas de pós-graduação não serão docentes, nem pesquisadores, mas profissionais voltados para outros segmentos de atuação podendo ser em organizações públicas ou privadas. O sistema parece não contemplar, na prática, o reconhecimento de que as instituições e programas podem operar segundo parâmetros de qualidade definidos em função de suas finalidades, suas peculiaridades institucionais e, especialmente, das necessidades decorrentes de sua inserção local e regional (InfoCapes, 2000c). Embora as comissões tenham por função tentar adequar os parâmetros de avaliação de acordo com a realidade dos programas, isso nem sempre ocorre, em face de certas peculiaridades, como no caso da distinção entre mestrados acadêmicos e profissionais. O instrumento de avaliação é o mesmo, tanto para mestrados acadêmicos, como para os profissionais, o que parece evidenciar a necessidade de maiores cuidados às especialidades em questão.

Os resultados da avaliação sejam referentes aos programas novos, sejam aos programas já integrantes do sistema nacional de pós-graduação, tornaram-se

determinantes do reconhecimento oficial e da validação dos títulos obtidos pelos alunos. Consoante critérios definidos pela CAPES, os termos do Parecer nº 118/99 da Câmara de Educação Superior do CNE e o disposto pela Portaria MEC nº 132 de 02/02/99, somente serão reconhecidos os programas que obtiverem conceitos entre três e sete na avaliação da CAPES. Quando o conceito é inferior a três, a CAPES considera que a proposta não atende ao padrão mínimo de qualidade estabelecido para esse nível de ensino e comunica à Instituição de Ensino Superior que não recomenda seu funcionamento (InfoCapes, 2000c).

A pressão para ostentar resultados e indicadores que atendam ao figurino estabelecido e conseqüentemente alcançar o reconhecimento é reforçadora da lógica avaliativa niveladora e meramente processual, que empobrece a potencialidade revitalizadora da avaliação. Quando esta tem por objetivo apenas o credenciamento, mais estimula o artificialismo do que a verdadeira construção da qualidade (InfoCapes, 2000c, p. 17).

Essas pressões decorrentes da legislação, que fixa critérios mínimos a serem atendidos para que os programas de pós-graduação possam continuar a realizar suas atividades, afetam a forma como os programas administram suas atividades. No presente estudo, os professores serão representantes dos programas para efeito de análise. Assim, o modo como eles interpretam a avaliação e interagem com o corpo discente apresenta importância no processo de condução do programa.

Os docentes dos programas de pós-graduação, ao se depararem com pressões institucionais de natureza coercitiva, podem reagir de forma estratégica diferente, com o objetivo de se adaptarem às exigências trazidas pelo contexto externo. Nesse processo, as organizações de um mesmo nicho populacional tendem a adotar estratégias e estruturas semelhantes, como forma de facilitar o seu funcionamento, incorporando regras socialmente aceitas, fenômeno denominado como isomorfismo institucional (DiMaggio e Powell, 1983).

Os institucionalistas também enfatizam a importância da interação social e redes de informação das normas institucionais, das quais se esperam modelos mentais similares dentro da comunidade (Daniels, Johnson e Chernatony, 2002).

“Atividades acadêmicas semelhantes desenvolvidas em contextos institucionais diferentes podem conduzir – e freqüentemente conduzem – a resultados distintos. Programas de pós-graduação e centros de pesquisa são exemplos desses contextos institucionais que interessam ao presente estudo” (Matos e Velloso, 2002, p. 47).

Todavia, a forma como os atores organizacionais percebem e interpretam as forças isomórficas, a partir dos esquemas interpretativos prevalecentes, pode levar as organizações a adotarem ações estratégicas diferentes (Machado-da-Silva e Fonseca, 1993). Assim, papel relevante cabe aos esquemas interpretativos predominantes nos programas de pós-graduação, uma vez que podem explicar as diferenças existentes na reação estratégica adotada pelos docentes dos programas, efetivas no período, em face da pressão institucional coercitiva, caracterizada pela avaliação da CAPES.

1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Tendo em vista as considerações precedentes, procura-se, no presente estudo, verificar a relação existente entre a pressão institucional coercitiva (avaliação da CAPES) e a reação estratégica dos docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração. Considerando o contexto ambiental como resultante de um processo de construção social, torna-se relevante observar os esquemas interpretativos predominantes nos programas como fator mediador responsável pela forma como o ambiente é percebido e interpretado, resultando reações estratégicas diferentes.

Assim o problema de pesquisa proposto é:

De que modo os esquemas interpretativos predominantes no corpo docente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração influenciaram no tipo de reação estratégica, em face da pressão institucional coercitiva caracterizada pela avaliação da CAPES, referente ao período de 1998 a 2000?

1.2 DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS DE PESQUISA

1.2.1 Objetivo Geral

Verificar de que modo os esquemas interpretativos predominantes do corpo docente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração influenciaram no tipo de reação estratégica, em face da pressão institucional coercitiva caracterizada pela avaliação da CAPES, referente ao período de 1998 a 2000.

1.2.2 Objetivos Específicos

1. Descrever o contexto institucional dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, no período em exame.
2. Identificar os esquemas interpretativos (crenças, valores e interesses) predominantes no corpo docente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, no período em observação.
3. Analisar o tipo de reação estratégica do corpo docente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, em face da pressão institucional

caracterizada pela avaliação da CAPES.

4. Verificar de que maneira os esquemas interpretativos predominantes no corpo docente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração atuaram como mediadores da reação estratégica dos programas, em face da pressão institucional coercitiva caracterizada pela avaliação da CAPES, no período focalizado.

1.2.3 Justificativas: Teórica e Prática

A justificativa teórica encontra-se na contribuição para o entendimento do papel dos esquemas interpretativos em situação de pressão institucional coercitiva, caracterizada pela avaliação da CAPES, em que o conceito atribuído aos programas diferencia seu *status*, bem como os recursos aos quais eles terão acesso.

Tendo em vista que os programas de pós-graduação têm como principais responsáveis pela implementação das ações o corpo docente, é importante o entendimento de seus esquemas interpretativos: os valores, as crenças e os interesses que operam como quadro de referência da reação estratégica decorrente da pressão institucional em consideração.

As instituições como um todo possuem seu contexto próprio, no qual regras, normas e até formas de agir influenciam a sua relação com os demais grupos e também com a própria sociedade. Cabe ao estudo verificar a dinâmica da atuação dos programas de pós-graduação no domínio acadêmico.

Nesse sentido, a justificativa teórica desta pesquisa encontra seu encaminhamento para a construção de maior esclarecimento acerca das reações estratégicas adotadas pelos programas, em função da interpretação da realidade pelos seus professores, bem como em função do contexto no qual estão inseridos.

A justificativa prática decorre da possibilidade de subsidiar o processo de gestão e decisão estratégica em programas de pós-graduação, visto que pouco se sabe

sobre as suas reações estratégicas. Além disso, é importante entender o relacionamento dos programas de pós-graduação com a CAPES, como órgão regulador, uma vez que ambos são fortemente influenciados pelo ambiente institucional.

1.2.4 Estrutura da Dissertação

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. No primeiro consta a introdução, na qual se aborda a temática do estudo em questão, bem como os objetivos e as justificativas teórica e prática do presente estudo.

O segundo capítulo é constituído pela base teórico-empírica, que suporta a proposta da pesquisa. Ela encontra-se dividida em quatro seções: (i) aborda-se a relação organização-ambiente com base nos conceitos de ambiente técnico e institucional; (ii) apresentam-se os esquemas interpretativos, destacando os seus componentes: valores e crenças e ainda o interesse como variável complementar dessa análise; (iii) nessa seção é apresentada a tipologia das reações estratégicas na qual o estudo será embasado; (iv) última seção engloba os três principais aspectos teóricos do estudo.

No terceiro capítulo, apresentam-se os procedimentos metodológicos que nortearão a pesquisa. Assim, são apresentadas as perguntas de pesquisa, as variáveis, suas definições constitutiva e operacional, bem como a definição de outros termos relevantes. Também se trata do delineamento da pesquisa, da definição da população e da amostra, das fontes de coleta e do tratamento dos dados.

No quarto capítulo, apresentam-se a descrição e a análise dos dados: parte 1, na qual encontra-se o contexto da pós-graduação; no quinto capítulo encontram-se a descrição e análise dos dados: parte 2, que trata das análises estatísticas realizadas. E, finalmente, as referências bibliográficas que serviram de base à pesquisa e anexos.

2 BASE TEÓRICO-EMPÍRICA

No capítulo anterior, foram apresentados os objetivos e as justificativas da pesquisa. A finalidade do presente estudo consiste, portanto, em analisar e entender a atuação dos esquemas interpretativos dos docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, em face da pressão institucional constituída pela avaliação da CAPES. Deste modo, pretende-se nesta parte desenvolver o quadro teórico de referência capaz de dar sustentabilidade à proposta, dividindo-o em quatro partes: contexto ambiental, esquemas interpretativos, reação estratégica e a inter-relação existente entre essas três variáveis.

2.1 CONTEXTO AMBIENTAL

O contexto ambiental é o conjunto de todos os fatores do contexto externo que, de fato ou potencialmente, proporcionam ou recebem influência da organização. A noção de ambiente organizacional implica dois conceitos: técnico e institucional, que devem ser tratados como facetas de uma mesma dimensão, ao longo da qual as organizações operam (Scott, 1992).

Scott e Meyer (1994) afirmam que as organizações como sistemas abertos sofrem a influência do ambiente em todos os processos administrativos. Nesse sentido, a atividade organizacional determina a maior ou menor influência dos ambientes técnico ou institucional. Quanto maior a influência de ambos sobre a organização, maior será o nível de complexidade desse contexto ambiental (DiMaggio e Powel, 1983; Machado-da-Silva e Fonseca, 1996).

O ambiente institucional caracteriza-se pela elaboração de regras e procedimentos, entendidos como guias que pressionam para determinada ação, de modo que, sob a devida conformidade da organização, proporciona-lhe legitimidade e apoio contextual (Scott, 1992; Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes, 1999). Já o

ambiente técnico é “aquele no qual as organizações disponibilizam produtos ou serviços que são trocados no mercado e recompensados por seu desempenho eficiente e efetivo” (Scott, 1992, p. 132).

Onde o ambiente técnico é predominante há diferenciação de produto ou serviços, bem como na forma como são vendidos. Essas pressões podem permear de forma não agradável a organização e podem refletir nos modelos mentais dos administradores em diferentes funções mudando de acordo com o ambiente técnico. Também onde a pressão institucional é vinculada à função eles podem ser vinculados ao ambiente técnico, assim pode-se esperar grande similaridade dos modelos mentais em diferentes funções dentro da organização (Daniels, Johnson e Chernatony, 2002, p. 17).

No quadro abaixo, apresenta-se a influência dos ambientes institucional e técnico sobre as organizações, segundo Scott (1992).

QUADRO 1 – AMBIENTE TÉCNICO E INSTITUCIONAL

		AMBIENTE INSTITUCIONAL	
		Forte	Fraco
AMBIENTE TÉCNICO	Forte	Serviços de utilidade pública, bancos, hospitais.	Indústrias manufatureiras
	Fraco	Clínicas de saúde mental, escolas , agências legais, igrejas	Restaurantes, clubes de saúde, assistência à criança

Fonte: Scott (1992, p. 133 grifo no original).

Dadas as noções de ambiente técnico e institucional, cabe destacar a adequação das organizações aos requisitos ambientais aceitos como padrões legítimos, visando à sua aceitação e sobrevivência na sociedade. A respeito do ambiente para Crubellate (1998, p. 15):

Ainda que a relação da instituição universitária com seu ambiente seja significativamente diferente em relação a outras organizações e instituições sociais, dado o seu esforço pela manutenção de certo grau de independência no processo ensino-aprendizagem e na sua atividade de pesquisa, enquanto depende fortemente de uma única fonte de recursos, a interação organização-ambiente mantém-se importante para compreensão dos processos

desencadeados no seu interior.

Para Hinings e Greenwood (1988), a institucionalização é o processo pelo qual os componentes da estrutura são aceitos e legitimados nas organizações. A institucionalização é o processo condicionado pela lógica da conformidade às normas socialmente aceitas. Nesse aspecto, a legitimidade se torna fundamental para as organizações. A legitimidade tenta conformar as estruturas e as práticas aos valores já instaurados. A procura da conformidade, no caso dos programas de pós-graduação, se faz necessária para a manutenção do programa e a obtenção de recursos.

Nesse sentido Baldrige (1978) assevera que as organizações desenvolvem regras e normas a serem seguidas, muitas vezes numerosas e detalhistas e que possuem grande impacto. Em organizações profissionais, essas são geralmente assumidas pelos próprios profissionais, sem maior interferência da administração formal.

As universidades precisam levar em conta principalmente o ambiente institucional, pois elas não são avaliadas primeiramente em função de “sua produção num mercado competitivo” (Scott 1992, p. 132), mas pela “adequação da forma e dos processos organizacionais às pressões sociais” (Machado-da-Silva e Crubellate, 1998, p. 3). Pode-se afirmar que os programas de pós-graduação estão sendo avaliados em função da produtividade dos corpos docente e discente, mas é por meio de procedimentos realizados diariamente que o processo de legitimação acontece. Ruef (1998) afirma que a legitimidade de uma organização encontra-se na sua função primordial, no caso da pós-graduação, a legitimidade pode ser encontrada nos valores acadêmicos.

Na perspectiva institucional a atenção dirigida às regras, normas e crenças influenciam a organização e seus membros. As estruturas, processos e interesses tornam-se aceitos de forma a serem apurados e julgados como certos ou apropriados (Wicks, 2001).

Para Hinings e Greenwood (1988), as estruturas e processos estão integrados em uma organização, constituindo o seu arquétipo organizacional, ou seja, a

combinação entre as estruturas prescritas e as interações emergentes de valores, crenças e interesses. A estrutura prescrita (composta pelos papéis, responsabilidades, sistemas de decisão e sistema de recursos humanos) não são exaustivas; na interação cotidiana, os membros da organização alteram o prescrito por meio das interações emergentes.

Neste sentido, pode-se dizer que as estruturas das organizações surgem a partir das pressões do ambiente institucional que influenciam os métodos e práticas adotados pela organização, fazendo com que elas adotem atitudes isomórficas em relação às instituições sociais, ou por meio de esquemas interpretativos baseados nos valores e normas institucionalizadas pelos indivíduos ou grupos que são responsáveis pela tomada de decisões (Scott,1995).

A pressão para a homogeneidade organizacional decorre de mecanismos institucionais coercitivos, miméticos e normativos. DiMaggio e Powell (1983) apresentam três mecanismos isomórficos de adaptação institucional: o mimético, o normativo e o coercitivo. O mecanismo coercitivo se origina das pressões de uma organização forte sobre uma mais fraca e do sistema de normas que regem a sociedade. O mimético resulta da adoção de práticas utilizadas por outras organizações pertencentes a um nicho específico, usualmente legitimadas. Por fim, o normativo refere-se ao grau de profissionalização, que pode ser resultante da educação formal ou da formação e manutenção das redes de trabalho. Todos estes mecanismos podem ser usados em conjunto ou separadamente por uma organização, a fim de se obter maior legitimidade no ambiente institucional.

O impacto da pressão institucional se dá em todas as atividades, sejam elas dos coordenadores dos programas, sejam do corpo docente influenciando as formas de coordenação e de auditorias internas (Dirsmith, 2000).

Scott (1995) apóia a legitimidade da perspectiva institucional em três pilares: o regulativo, o normativo e o cognitivo. Pode-se visualizar melhor os três pilares no quadro a seguir.

QUADRO 2 – VARIANDO ÊNFASES - TRÊS PILARES DAS INSTITUIÇÕES

	REGULATIVO	NORMATIVO	COGNITIVO
BASES DE CONFIANÇA	Utilidade	Obrigações Sociais	Pressupostos
MECANISMOS	Coercitivo	Normativo	Mimético
LÓGICA	Instrumentalidade	Adaptação	Ortodoxo
INDICADORES	Regras, leis e sanções	Certificação e aceitação	Predomínio e Isomorfismo
BASES DE LEGITIMIDADE	Legalmente sancionado	Moralmente governado	Culturalmente sustentado. Conceitualmente correto

Fonte: Scott (1995, p. 35).

A maior ou menor importância de um pilar ou outro se encontra nas diferentes concepções atribuídas à instituição. A vertente do pilar regulativo é orientada para a lógica mais racionalista, na qual os atores sociais consideram também seus interesses em uma lógica racional (Boudon, 1995). Com o objetivo de evitar conflitos ou solucionar diferenças, regras e leis são formuladas, impondo sanções aos atores que não as obedecerem. Assim as regras, leis e sanções legitimam os atos (Scott, 1995).

O pilar normativo segue a lógica da conformidade, em que a preocupação maior se encontra no comportamento apropriado, internalizado como padrão de conduta, no qual se apóia a busca por legitimidade institucional. O papel dos valores e expectativas do grupo são considerados nessa perspectiva, restringindo a escolha dos atores sociais (Scott, 1995).

Já o pilar cognitivo, apresenta-se sob uma lógica de conhecimentos culturalmente difundidos e socialmente aceitos, fundados sobre os pressupostos do social construcionismo. Refere-se à identidade socialmente construída (Scott, 1995).

A teoria institucional parece favorecer a análise da forma de atuação das universidades, no caso os programas de pós-graduação, porque procura explicar que as organizações estão inseridas num ambiente constituído por regras, crenças, valores e interesses, criados e consolidados por meio da interação social. Assim, a sua sobrevivência depende da capacidade de atendimento às orientações coletivamente compartilhadas, cuja permanente sustentação contribui para o êxito das estratégias implementadas e, por conseguinte, para o pleno funcionamento interno. Deste modo,

elas também competem pelo alcance da legitimidade institucional, o que torna suas práticas cada vez mais homogêneas ou isomórficas (Meyer e Rowan, 1983; Scott, 1992; Machado-da-Silva e Fonseca, 1996).

Na perspectiva institucional, percebe-se a existência de duas formas de observar os fatores que produzem e mantêm a estrutura organizacional. Na primeira considera-se que as estruturas organizacionais são criadas para lidar com as pressões ambientais e que estas pressões variam de acordo com cada tipo de ambiente. Na segunda afirma-se que o ambiente vai além do fluxo de recursos e energia e, segundo esta perspectiva, o ambiente é formado por sistemas culturais que definem e legitimam a estrutura organizacional, garantindo a sua criação e manutenção (Scott, 1983).

Analisar como os atores percebem, identificam e interpretam a realidade torna-se fundamental para entender como a pressão institucional coercitiva, caracterizada pela avaliação da CAPES, pode proporcionar reações estratégicas diferentes dos docentes dos programas de pós-graduação. Tratamento mais detalhado sobre os esquemas interpretativos será apresentado na próxima seção.

2.2 ESQUEMAS INTERPRETATIVOS

Para Berger e Luckmann (2001), existem esquemas tipificadores que afetam o relacionamento com as pessoas. A realidade da vida cotidiana proporciona que estejamos diariamente lidando com os esquemas individuais de cada um. Nesse sentido, entende-se por esquemas interpretativos o conjunto de idéias, valores e crenças que dá ordem e coerência às estruturas e sistemas em uma organização (Hinings e Greenwood, 1988). No dizer de Machado-da-Silva e Fonseca (1993, p. 150), “os esquemas interpretativos são pressupostos resultantes da elaboração e arquivamento mental da percepção de objetos dispostos na realidade, que operam como quadros de referência, compartilhados e freqüentemente implícitos, de eventos e comportamentos apresentados pelos agentes organizacionais em diversas situações.”

Eles determinam a forma como os membros da organização reconhecem e entendem o mundo organizacional (Ranson, Hinings e Greenwood, 1980).

“Os esquemas interpretativos definem e limitam três principais vetores de atividade, estabelecendo referências para: (a) o domínio apropriado de operações, ou seja, a natureza ampla dos propósitos organizacionais e sua missão; (b) os princípios de organização apropriados e (c) o critério de avaliação do desempenho apropriado para ser usado dentro da organização” (Hinings e Greenwood, 1988, p. 19).

Para Laughlin (1991), as organizações contêm certos elementos tangíveis, sobre os quais acordos intersubjetivos são possíveis e duas dimensões menos tangíveis, sobre as quais o acordo intersubjetivo é mais difícil. Esta parte menos tangível é dividida em duas outras partes invisíveis: arquétipo e esquemas interpretativos, os quais são criados e sustentados pelos atores organizacionais.

Os valores e as crenças são os componentes dos esquemas interpretativos. Os valores são padrões de preferências racionalizados por um indivíduo e compartilhados por um grupo da organização, que influenciam a escolha dos meios desejáveis para a ação e os fins, enquanto resultados ou objetivos, a serem alcançados (Enz, 1988; Boudon, 1993; Machado-da-Silva e Fonseca, 1993). Enquanto as crenças são pressupostos subjacentes que fornecem aos atores organizacionais as expectativas que influem nas percepções, pensamentos e emoções sobre o mundo e a organização (Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes, 1999).

Não se deve perder de vista que as idéias, crenças e valores vigentes em uma organização estão profundamente vinculados a suas estruturas e processos. Nessa direção, define-se arquétipo como “uma composição de estruturas e sistemas que ganham coerência ou orientação a partir de um conjunto de idéias, crenças e valores” (Hinings e Greenwood, 1988, p. 4).

Conforme observa Enz (1986), os valores e crenças desempenham a função de possibilitar a interpretação do ambiente e a definição de quais problemas são realmente críticos no contexto da organização, desencadeando o processo de ordenação desse

ambiente que vai orientar, em última instância, as ações organizacionais. Entretanto, deve-se notar que a configuração de poder na organização implica a predominância de determinadas perspectivas que canalizam as interpretações do contexto ambiental.

Os valores organizacionais consistem no conjunto de convicções dos membros da organização relativos aos meios e fins e que são responsáveis por dirigir as interpretações e percepções dos integrantes da organização com relação à própria organização e ao ambiente (Enz, 1988).

Já a análise dos interesses pode revelar conflitos que desencadeiam a reação dos diversos membros envolvidos. Apesar de os interesses possuírem independência analítica, eles possuem estreita ligação com os valores e não devem ser tratados sem levar em consideração estes últimos (Morgan, 2000).

Segundo Hinings e Greenwood (1988), a noção de interesses tem aparecido somente esporadicamente dentro da literatura organizacional e se refere, principalmente, à distribuição de recursos escassos e à inevitável orientação e motivação dos membros em manter e aumentar suas demandas seccionais.

Os interesses surgem na medida em que cada indivíduo possui crenças, valores, metas e objetivos, os quais o direcionam a adotar determinada linha de comportamento. Dentre as inúmeras maneiras utilizadas para definir e analisar os interesses, encontra-se a concepção de Morgan (2000). Segundo esse autor, os interesses encontram-se em três esferas diferentes: tarefa, carreira e pessoal.

Outro tipo de classificação é apresentado por Hinings e Greenwood (1988) os quais afirmam que a noção de interesses pode ser dividida em dois aspectos: interesses objetivos e subjetivos. O conceito de interesses objetivos, sustentado em bases materialistas, enfrenta a objeção de que as pessoas agem com base em suas interpretações subjetivas; entretanto, os dois aspectos são necessários para o entendimento de sua dinâmica. Os interesses objetivos podem ser utilizados como base de análise para demonstrar os ganhadores e perdedores materiais das disputas sobre os recursos organizacionais; porém, os autores ressaltam que somente a utilização do

conceito objetivo dos interesses não abrange as situações em que os grupos ou indivíduos não agem de acordo com seus interesses materiais. Para o entendimento deste tipo de ação, eles sugerem que se relacione o conceito de interesses subjetivos com os valores dos envolvidos, sendo que estes estabelecem os fins e as preferências sustentados.

“Crenças e valores podem ser difíceis de ser acessados mas são explícitos o suficiente para serem discutidos e mudados, são partes de uma superestrutura cognitiva. Os valores relatam a moral e o código de ética considerando que as crenças relatam o que as pessoas pensam e ambos também podem ser entendidos como preconceitos e estereótipos” (Driscoll e Morris, 2001, p. 805).

Em face do exposto, parte-se do pressuposto de que a estratégia é elaborada pelos docentes dos programas, não de forma deliberada e racional, mas por meio de uma elaboração cognitiva (Daft e Weick, 1984). É por meio da interpretação dos docentes, em função de seus valores, crenças e interesses, que são desenvolvidas as ações estratégicas. Estes valores, crenças e interesses compartilhados no âmbito organizacional levam à noção dos esquemas interpretativos, os quais, como são específicos para cada organização, podem explicar as diversidades organizacionais (Machado-da-Silva e Fonseca, 1993). De acordo com Barr, Stimpert e Huff (1992), somente por meio da renovação dos esquemas interpretativos ou modelos mentais é que a organização consegue sintonizar com as mudanças ambientais.

Como pode ser observado nas considerações anteriores, os valores e as crenças possuem uma relação interativa, uma vez que as verdades internalizadas pelos membros organizacionais é que vão definir aquilo que eles valorizam (Hatch, 1993; Holm, 1998). Os docentes podem interpretar a realidade e delimitá-la de acordo com seus valores e crenças compartilhados na organização, influenciando tanto na constatação da necessidade de mudança, como no modo de conduzi-la (Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes, 1998).

Os programas de pós-graduação têm na figura do coordenador um líder, que delinea suas ações de acordo com a sua interpretação de mundo, mas esses também são formados por docentes que estão presentes em todas as ações do programa. Logo há ações que são legitimadas nesse contexto, mas deve ficar claro que essas ações são influenciadas tanto pelo contexto institucional, como pelos esquemas interpretativos predominantes nos programas de pós-graduação. Como os esquemas interpretativos são constituídos pelos valores e crenças, tendo em vista também os interesses, os conflitos podem estar presentes nas ações e serem resolvidos conforme os interesses individuais (Hayward, 1998). Analisando do ponto de vista também dos interesses, os programas de pós-graduação podem ser vistos como fazendo parte do contexto político.

March e Olsen (1995, p. 29) tratam as organizações no contexto político de maneira bastante clara:

(...) intercâmbio nacional é dependente e emoldurado por normas políticas, identidades e instituições. Na medida em que os atores políticos agem tomando decisões, eles agem dentro de definições alternativas, conseqüências, preferências (interesses), e opções estratégicas que são fortemente afetadas pelo contexto institucional no qual se encontram. (...) Ação é realizada com bases numa lógica de adequabilidade (*appropriateness*) associada com papéis, rotinas, direitos, obrigações, procedimentos operacionais padronizados e práticas. Essa junção pode estar baseada na experiência, treinamento, ou intuição, em qualquer dos casos denomina-se freqüentemente de “reconhecimento” para enfatizar o processo cognitivo de articulação correta entre a ação de busca de soluções e problema situacional.

As organizações agem de maneira política não somente para responder ao ambiente, mas também para criá-lo ao mesmo tempo. A preferência, o poder e as restrições impostas fazem parte do processo político (March e Olsen, 1989).

A liderança dentro da política possui papel fundamental, pois o líder apresenta informações, identifica possibilidades de coalizões, facilita pagamentos, entre outros fatores. Outra concepção de liderança enfatiza a transformação de preferências do líder e de seus seguidores; estes interagem com outros e os cooptam de acordo com suas

crenças (March e Olsen, 1989). Neste sentido, o papel dos docentes dos programas de pós-graduação é importante para as reações estratégicas frente às pressões institucionais.

De acordo com March e Olsen (1989), o sistema político consiste em características individuais: varia de acordo com a interação de cada pessoa, ou seja, a frequência de seus relacionamentos, varia com grau de confiança entre as relações, varia com grau de interação no sistema político, varia com fenômeno do evento. Esse fator pode ocorrer de quatro maneiras diferentes: como o evento é, como deveria ser, sua relevância nas relações interpessoais e o controle dos eventos em função das diferenças individuais.

A institucionalização, mediante rotinas, de valores e crenças afetam a vida política. As características das organizações restringem o fluxo livre da racionalidade e a competição racional dos atores e comprimem o fluxo livre de pessoal, problemas e soluções no modelo de decisão de “lata de lixo”¹ (Fachin, 2000). “As instituições e os universos simbólicos são legitimados por indivíduos vivos, que têm localizações sociais concretas e interesses sociais concretos” (Berger e Luckman, 2001, p. 172).

Sainsaulien (1997) afirma que a vida das organizações não está somente ligada ao racional das estruturas formais, mas também ao jogo de interações entre os atores e os objetivos legítimos que provém da cultura veiculada no ambiente de trabalho.

A regulação social aqui referida ultrapassa os jogos dos atores e os processos de socialização, atingindo o campo do político ao nível da própria empresa. Já não se trata unicamente de integrar indivíduos e grupos, nem mesmo de elaborar jogos de atores à volta da produção, mas mais amplamente de definir orientações legítimas constitutivas de um bem comum aceitável para os indivíduos e seus grupos, mas também para o desenvolvimento e o futuro da empresa (Sainsaulien, 1997, p. 313).

Cabe ressaltar que, juntamente com os valores e as crenças, também os interesses atuam como mediadores de reação estratégica diante de pressões ambientais,

¹ O termo lata de lixo refere-se ao original em inglês "garbage can".

uma vez que expressam necessidades reais ou potenciais, que se vinculam à aquisição ou à manutenção de recursos para o alcance de objetivos de indivíduos ou grupos, a partir de resultados propostos para a organização de forma geral (Hinings e Greenwood, 1988). Assim, devem ser considerados na análise do processo de interpretação da realidade ambiental e na escolha de alternativas de atuação organizacional. “Os interesses são intrinsecamente amarrados aos esquemas interpretativos, apesar de sua independência analítica” (Hinings e Greenwood, 1988, p. 55).

Hinings e Greenwood (1988) ressaltam ainda que em determinada organização há distintos interesses competindo. Os interesses dominantes são aqueles engendrados na estrutura organizacional, raramente questionados e que são legitimados pela própria estrutura. Durante o processo de mudança, esses interesses dominantes podem ser desafiados por interesses alternativos.

A cognição similar pode existir onde os administradores dividem o mesmo conhecimento institucional e a diversidade pode existir onde administradores são influenciados por diferentes conhecimentos institucionais (Daniels, Johnson e Chernatony, 2002).

Para Chaffee e Tierney (1988), existem 3 dimensões culturais: a estrutura, o ambiente e os valores, eles são interdependentes e interpenetráveis. A estrutura não é apenas o papel e a relação que podem existir dentro da organização. A estrutura envolve aspectos formais e informais da tomada de decisão. A dimensão ambiental pode referir-se à natureza do contexto organizacional e também ao ambiente "tido como certo". A percepção da organização fornece informações úteis para a tomada de decisão. A terceira dimensão é a dos valores. Esses valores são aparentemente: a missão institucional, a qualidade e a direção da liderança. A missão institucional pode prover o entendimento coletivo da instituição e a difusão de papéis dos membros da instituição. Nesse contexto é que podem ocorrer reações diversas nos programas de pós-graduação.

Na próxima seção, abordam-se quais as possíveis reações estratégicas dos docentes dos programas de pós-graduação, tendo em vista duas perspectivas: a da dependência de recursos e a da teoria institucional.

2.3 REAÇÃO ESTRATÉGICA

Para visualizar a reação estratégica pode-se usar duas perspectivas: a da dependência de recursos e a da teoria institucional. Ambas assumem as organizações como sistemas abertos, que estão em constante interação com o ambiente (Aldrich, 1979). As organizações na perspectiva da teoria institucional sobrevivem por meio da conformidade com as regras externas e normas, enquanto na perspectiva da teoria da dependência de recursos o controle de recursos escassos e a administração da interdependência são essenciais para a sobrevivência. Variações na capacidade e rotinas da organização podem exercer poder e influência sobre as pressões externas, no caso da teoria de dependência de recursos, não da teoria institucional (Mckay, 2001). “A dependência de recursos admite que as organizações têm ações ativas de escolha para responder às pressões externas, enquanto a teoria institucional assume que a organização age com comportamento de não escolha, isto é, conformidade (Oliver, 1991, p. 150)”.

Os proponentes do institucionalismo e da perspectiva da dependência de recursos assumem que a escolha organizacional é possível no contexto externo de restrições, mas os institucionalistas tendem a reforçar a conformidade mais do que a resistência, passividade mais que a atividade e aceitação que a manipulação política em resposta às pressões externas e expectativas (Oliver, 1991; Tolbert, 1996).

Para Scott (1995), diferentes ênfases do institucionalismo em relação ao ambiente sugerem diferenças externas (as quais podem ser reforçados por regras institucionais e crenças daqueles que controlam recursos) e diferentes ligações entre os processos organizacionais e o ambiente (troca e fluxo de recursos em relação à

incorporação e isomorfismo). Nesse sentido, a reação estratégica pode variar da conformidade até a resistência ativa em reação às pressões institucionais, dependendo da natureza e do contexto das pressões. Os constituintes que exercem pressão e expectativas incluem não somente os profissionais, as instituições, mas também os grupos de interesse e a opinião pública (Oliver, 1991). Para Fox-Wolfgramm (1998), as forças que levam à resistência ou impulsionam à mudança dependem do ambiente no qual a organização está inserida.

De acordo com o potencial das dimensões do comportamento organizacional, o quadro abaixo pode resumir como os atores respondem às pressões do ambiente para a conformidade com o ambiente institucional. Cinco tipos de reações são propostas conforme segue.

QUADRO 3 – RESPOSTAS ESTRATÉGICAS AOS PROCESSOS INSTITUCIONAIS

ESTRATÉGIAS	TÁTICAS	EXEMPLOS
CONFORMIDADE	Hábito	Seguir normas invisíveis, dadas como certas.
	Imitar	Imitar modelos institucionais.
	Concordar	Obedecer às regras e aceitar as normas.
COMPROMISSO	Equilibrar	Equilibrar as expectativas de públicos múltiplos.
	Pacificar	Aplacar e acomodar elementos institucionais.
	Barganhar	Negociar com grupos de interesse institucionais.
EVITAÇÃO	Ocultar	Disfarçar a não conformidade.
	Amortecer	Afrouxar as ligações institucionais.
	Escapar	Mudar objetivos, atividades ou domínios.
DESAFIO	Rejeitar	Desconsiderar normas e valores explícitos.
	Provocar	Contestar regras e exigências.
	Atacar	Violar as fontes de pressão institucional.
MANIPULAÇÃO	Cooptar	Importar pessoas influentes.
	Influenciar	Moldar valores e critérios.
	Controlar	Dominar públicos e processos institucionais.

Fonte: Oliver (1991, p. 152).

A conformidade é a estratégia adotada pela organização por meio das táticas de hábitos, os quais são inconscientes, ou que regras e valores são dados como certos pela organização. A imitação também é outra tática adotada, a qual consiste no isomorfismo mimético, considerando o modelo institucional. Já concordar é definido como a consciência de obediência às normas e valores institucionais requeridos (Oliver, 1991).

O compromisso é outra estratégia adotada pela organização, que é constantemente confrontada com conflitos institucionais ou inconscientes advindos das expectativas e objetivos internos. O equilíbrio refere-se à acomodação das expectativas dos diversos públicos às pressões institucionais. A pacificação também constitui uma conformidade parcial com as expectativas dos diversos públicos. Em contrapartida, a barganha é a mais ativa das táticas, pois envolve esforços da organização para fazer concessões dos diversos públicos externos por meio das demandas e expectativas.

A evitação é definida como a tentativa de afrouxar a necessidade de conformismo; a atividade organizacional é de dissimular a não conformidade, funcionando como *buffers* para a pressão institucional, ou escapando às regras institucionais e expectativas. “As táticas de ocultação envolvem a não conformidade; a organização pode elaborar planos racionais e produzir uma resposta aos requerimentos institucionais em ordem a distingui-los e não pretende implementá-los. Outra tática é escapar do domínio das pressões às quais são impostas” (Oliver, 1991, p. 154). Isso pode ser feito através das mudanças de metas atividades e domínios.

O desafio é outra estratégia maior do que a resistência aos processos institucionais. As três táticas utilizadas são: rejeição das regras e dos valores institucionais, e provocação, na qual as regras e exigências são constantemente contestadas, e por meio do ataque. A organização é mais propensa aos desafios das regras institucionais quando o ambiente do desafio é reforçado mediante demonstrações organizacionais de proibição, ou racionalidade (Oliver, 1991).

A manipulação também é definida com o propósito e a oportunidade para tentar cooptar, ou controlar as pressões institucionais. A organização pode, por exemplo, tentar persuadir pessoas externas a se juntarem à organização. As táticas de influenciar podem, geralmente, se dirigir à instituição, aos valores, às crenças e aos interesses na definição de critérios de aceitação às práticas e desempenho. As táticas de controle são os esforços para estabelecer o poder e a dominação sobre os públicos externos, que exercem pressão sobre a organização.

A tipologia de Oliver (1991) permite ilustrar como as ferramentas institucionais podem atender a uma grande variedade de respostas estratégicas ao ambiente institucional, de acordo com as pressões impostas ou às próprias condições institucionais.

Na próxima seção apresenta-se como o contexto ambiental, os esquemas interpretativos e a reação estratégica estão relacionados no presente estudo.

2.4 CONTEXTO AMBIENTAL, ESQUEMAS INTERPRETATIVOS E REAÇÃO ESTRATÉGICA

Na análise dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração deve-se considerar o contexto ambiental que é o conjunto de todos os fatores do contexto externo que, de fato ou potencialmente, proporcionam ou recebem influência da organização (Scott, 1992). Também de acordo com Scott (1992) deve-se considerar os conceitos de ambiente técnico e institucional.

A teoria institucional examina como as pressões sociais e regulatórias influenciam as ações organizacionais, encorajando o isomorfismo (DiMaggio e Powell, 1983; Scott, 1992). O foco encontra-se nas circunstâncias nas quais os atores tentam agir de acordo com seus interesses e são incapazes de efetivar suas ações devido às normas sociais e legislativas no seu ambiente, que limita a ação independente do exercício de poder (DiMaggio e Powell, 1983).

No caso dos programas de pós-graduação, a avaliação da CAPES constitui pressão institucional coercitiva, uma vez que os programas são obrigados a dela participarem. As reações que ocorrem no interior dos programas estão associadas à percepção do coordenador, do corpo docente e também da variação das atividades, dificuldade, independência e interdependência de seus subordinados (Dirsmith, 2000). O que não pode ser esquecido é que os docentes são os maiores responsáveis pelas reações estratégicas dos programas. A organização interage com elementos do

ambiente institucional sempre que as decisões precisam ser feitas por meio de questões concernentes à organização e à comunidade que dela participa (Hirsch, 1998). A institucionalização é constituída na inter-relação dos atores sociais e do sistema de regras sociais (Burns, 1990).

A pressão institucional parece ser independente da natureza da *performance* da atividade nessa influência à pressão pela variabilidade e a interdependência atribuída a ela pelos membros do programa; sugere, por outro lado, uma dualidade inerente, aparentemente técnica, do processo de trabalho. É importante ressaltar que a influência da pressão institucional é experimentada por ambas as direções (a da coordenação e do corpo docente) e indireta dos outros membros dos programas (Dirsmith, 2000).

Para Maniha e Perrow (1998), as organizações são sistemas racionais. Neste sentido, os atores sociais enfatizam determinadas ações enquanto ignoram outras (Mizruchi, 1999). Pode-se reforçar essa afirmação, observando que a maneira como os atores organizacionais percebem e interpretam as forças isomórficas institucionais interfere na definição das ações estratégicas, podendo levar a orientações diferenciadas (Machado-da-Silva e Fonseca, 1993). Em outras palavras, a forma como os agentes organizacionais percebem as exigências institucionais, com base em seus esquemas interpretativos, pode levar os programas de pós-graduação a terem reações estratégicas diferenciadas.

March e Olsen (1995) enfatizam o papel fundamental do comportamento adequado em situações específicas, como sendo esses apreendidos e internalizados pela educação, pela rotina, por procedimentos, estratégias e estrutura, que são construídos em torno da atividade política, não deixando de considerar crenças, paradigmas e a cultura que estão sustentando a rotina. Para Dacin (1999), a maneira como os atores sociais interpretam as representações simbólicas tem significado efetivo no mundo ao qual eles pertencem.

Lawrence (1999) coloca que os docentes tentam transformar seu contexto institucional, por meio da padronização das ações, eles têm consciência do que está

ocorrendo em outros programas de pós-graduação, então pretendem preservar seu *status* ou mesmo descobrir novas oportunidades para melhorar seu conceito perante a avaliação da CAPES.

A identificação das reações estratégicas dos docentes dos programas será fundamentada na tipologia apresentada por Oliver (1991). Nela, as reações estratégicas podem ser de conformidade: as táticas utilizadas podem ser: de hábito, de imitação ou de aceitação. No caso de estratégia de compromisso, as táticas utilizadas podem ser: de equilíbrio, de pacificação ou de barganha. Outra estratégia pode ser a de evitação, na qual se pode: ocultar, amortecer ou escapar. Nesse caso, o docente do programa pode tentar disfarçar a não conformidade ou escapar mudando o rumo do programa, no caso de uma avaliação desfavorável. Na estratégia do desafio, as táticas podem ser: de rejeição, provocação ou ataque. A estratégia de manipulação, utiliza táticas de: cooptação, influencição, tentando mudar os valores organizacionais em questão, ou ainda, o controle de recursos e processos mantendo-os os mais amarrados à proposta possível.

A resistência às pressões por ajuste social tende a aumentar a eficiência interna, e a resistência das pressões econômicas tende a atenuar a eficiência interna (Oliver, 1991). Assim, podem ser usadas várias estratégias para que se possa conseguir atingir o objetivo esperado.

Dada a amplitude da influência ambiental, as organizações procuram conformar-se com as pressões sofridas ou reagir, mantendo a estabilidade, legitimidade e acesso aos recursos (Oliver, 1991). De acordo com o modelo proposto por Oliver (1991), representado no Quadro 3, será feita análise detalhada sobre como os esquemas interpretativos predominantes nos docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração funcionaram como mediadores nas reações estratégicas dos programas de pós-graduação.

Nas instituições com forte pressão institucional, a tendência para que os modelos mentais sejam similares é grande, independente da função desempenhada (Daniels, Johnson e Chernatony, 2002).

Uma vez trabalhados os conceitos que permitem analisar como os esquemas interpretativos podem ser mediadores nas reações estratégicas adotadas pelos docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, em face da pressão institucional caracterizada pela avaliação da CAPES, na próxima seção será apresentada a metodologia utilizada na presente pesquisa.

3 METODOLOGIA²

Este capítulo é dedicado à apresentação da metodologia utilizada para a verificação empírica do problema de pesquisa. Pretendeu-se identificar a influência dos esquemas interpretativos na reação estratégica dos docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, em face da pressão institucional coercitiva representada pela avaliação da CAPES, no período de 1998 a 2000. Também, explicitou-se a forma como se efetivou a coleta e o tratamento de dados, o delineamento da pesquisa, além das dificuldades e limitações.

3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA

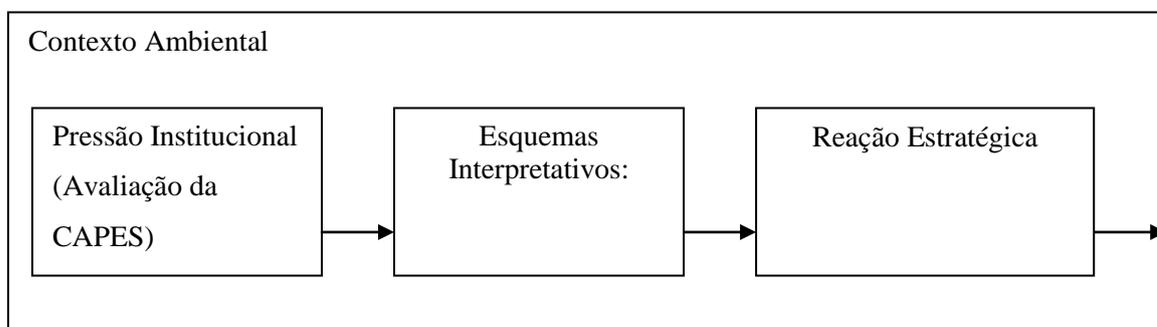
3.1.1 Perguntas de Pesquisa

1. Qual o contexto ambiental dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, no período em exame?
2. Quais são os esquemas interpretativos (crenças, valores e interesses) predominantes no corpo docente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração?
3. Qual o tipo de reação estratégica adotada pelo corpo docente dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, em relação à pressão institucional caracterizada pela avaliação da CAPES?

² Os procedimentos de pesquisa descritos na seqüência deste capítulo basearam-se na concepção do estudo, no questionário e na coleta de dados realizados por Clóvis L. Machado-da-Silva, Coordenador do Grupo de Pesquisa em Estudos Organizacionais e Estratégia do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Paraná (CEPPAD/UFPR).

4. De que maneira os esquemas interpretativos predominantes no corpo docente dos programas em questão atuaram como mediadores do tipo de reação estratégica, em face da pressão institucional caracterizada pela avaliação da CAPES, no período focalizado?

3.1.2 Apresentação das Variáveis



3.1.3 Definição das Variáveis

Na seqüência apresentam-se as definições constitutiva (D.C.) e operacional (D.O.) das variáveis em estudo.

Pressão Institucional Coercitiva

D.C.: São forças institucionais que pressionam a organização a se ajustar às normas sócio-culturais, impulsionando para procedimentos homogêneos (Hinnings e Greenwood, 1988).

D.O.: Foi operacionalizada a partir do registro objetivo da avaliação da CAPES sobre os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, referente ao triênio 1998-2000, bem como pela análise de conteúdo do impacto de sua divulgação nos meios de comunicação social.

Esquemas interpretativos

D.C.: “Pressupostos resultantes da elaboração e arquivamento mental da percepção de objetos dispostos na realidade, que operam como quadros de referências, compartilhados e freqüentemente implícitos, de eventos e comportamentos apresentados pelos agentes organizacionais em diversas situações” (Machado-da-Silva e Fonseca, 1993, p. 150). Foram verificados mediante a identificação de crenças, valores e interesses.

Valores

D.C.: São padrões de preferências racionalizados por um indivíduo e compartilhados por um grupo da organização, que influenciam a escolha dos meios desejáveis para a ação e os fins, enquanto resultados ou objetivos a serem alcançados (Enz, 1988; Machado-da-Silva e Fonseca, 1993).

D.O.: Foram operacionalizados a partir das respostas às perguntas do questionário, estruturado em escala do tipo Likert, que foram enviadas aos docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, e pela análise dos dados secundários da pesquisa.

Crenças

D.C.: São pressupostos subjacentes que fornecem aos atores organizacionais expectativas que influem nas percepções, pensamentos e emoções sobre o mundo e a organização (Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes, 1999).

D.O.: Foram operacionalizadas a partir das respostas às perguntas do questionário, estruturado em escala do tipo Likert, que foram enviadas aos docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, e pela análise dos dados secundários da pesquisa.

Interesses

D.C.: São necessidades reais ou potenciais que se vinculam para o alcance dos resultados objetivados por indivíduos ou grupos (Hinnings e Greenwood, 1988).

D.O.: Foram operacionalizados a partir das respostas às perguntas do questionário, estruturado em escala do tipo Likert, que foram enviadas aos docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, e pela análise dos dados secundários da pesquisa.

Reação Estratégica

D.C.: É a maneira pela qual os atores sociais reagem às pressões institucionais do ambiente, podendo variar da conformidade até a resistência ativa (Oliver, 1991).

D.O.: Foi operacionalizada a partir das respostas às perguntas do questionário, estruturado em escala do tipo Likert, com base na tipologia de Oliver (1991) constante

no Quadro 3, que foram enviados aos docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

3.1.4 Definição de Outros Termos Relevantes

Contexto Ambiental

Conjunto de todos os fatores do contexto externo que, de fato ou potencialmente, proporcionam ou recebem influência da organização (Scott, 1992).

Ambiente institucional

Caracteriza-se pela elaboração de regras e procedimentos, entendidos como guias que pressionam para determinada ação, de modo que, sob a devida conformidade da organização, proporciona-lhe legitimidade e apoio contextual (Scott, 1992; Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes, 1999).

Ambiente técnico

“Aquele no qual as organizações disponibilizam produtos ou serviços que são trocados no mercado e recompensados por seu desempenho eficiente e efetivo” (Scott, 1992, p. 132).

3.2 DELIMITAÇÃO E *DESIGN* DA PESQUISA

Nesta seção serão apresentados o delineamento da pesquisa, a definição da população e da amostra, as fontes para coleta de dados e o tratamento dos dados, bem como facilidades e dificuldades na coleta de dados e limitações da pesquisa.

3.2.1 Delineamento da Pesquisa

O problema de pesquisa incentiva a utilização de pesquisa do tipo *survey*, que é um dos métodos mais conhecido e amplamente utilizado nas ciências sociais. O formato do *survey* permite elaboração clara e rigorosa de um modelo lógico clarificando o sistema determinístico de causa e efeito. Os *surveys* são freqüentemente realizados para descrever características de uma população, descobrindo traços e atributos, embora também permitam fazer asserções explicativas sobre a população. O formato da pesquisa de *survey* permite o desenvolvimento de testes rigorosos, permitindo testar proposições complexas envolvendo diversas variáveis (Babbie, 1999).

De acordo com Malhotra (1999), o método de *survey* se baseia nas informações coletadas dos respondentes, podendo ser verbalmente, por escrito ou via computador. Geralmente é utilizado o questionário para o processo de coleta de dados. Esse método apresenta diversas vantagens: sua aplicação é fácil e os dados são confiáveis, pois as respostas se limitam às alternativas mencionadas, e a codificação, a análise e a interpretação dos dados são simplificadas.

A pesquisa foi descritivo-quantitativa, tendo como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São incluídas nesse grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, crenças, valores e interesses de uma população. Também são descritivas as pesquisas que visam descobrir a existência de associações entre as variáveis, pretendendo-se determinar a natureza dessa relação (Gil, 1991).

Para análise dos dados foi utilizada a técnica de análise multivariada de análise discriminante, com o intuito de agrupar os docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração de acordo com o tipo de reação estratégica adotada, em face da avaliação da CAPES.

Na perspectiva temporal, realizou-se um corte transversal, considerando em especial o período de 1998-2000; no qual foi realizada a última avaliação da CAPES. A coleta de dados foi realizada da segunda quinzena de maio até o final de julho. O nível de análise do estudo é o organizacional. A unidade de análise são os docentes dos

programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

3.2.2 População e Amostra

A população da pesquisa consiste no corpo docente dos cinquenta e cinco programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração do Brasil, (estão inclusos os programas de contabilidade), que estão sujeitos à avaliação da CAPES³. Foram enviados *e-mails* aos professores de todos os programas em Administração, explicando a pesquisa e designando um *link* para que o questionário fosse respondido. Na segunda etapa da pesquisa, foi enviado o questionário pelo correio para todos aqueles que ainda não haviam respondido. A amostragem, portanto, foi por adesão, também conhecida como amostra por voluntários. De acordo com Contandriopoulos et al. (1997), esse é um procedimento não probabilístico, no qual o pesquisador disponibiliza para a população o instrumento da coleta de dados e aguarda pelo retorno voluntário dos questionários.

No presente estudo a amostra foi composta por professores dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

3.2.3 Dados: Fonte e Coleta

Para Kerlinger (1980), nas pesquisas de levantamento coletam-se dados de toda ou parte da população, para avaliar a incidência relativa, distribuição e inter-relações de fenômenos que ocorrem naturalmente. No presente estudo, pretendeu-se coletar dados do corpo docente de todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil.

Para Malhotra (2001), os dois meios de obtenção de dados quantitativos primários em pesquisas descritivas são *survey* e observação. Nesse caso foi utilizada a

³ A listagem dos programas encontra-se no anexo 1.

pesquisa do tipo *survey* que requer aplicação de questionário, que pode ser realizado por meio de entrevistas telefônicas, pessoais, por *e-mail* ou pela *internet*. Na presente pesquisa foi utilizado *survey* pela *internet*, e complementarmente questionário enviado pelo correio.

Dados primários

Os dados primários foram obtidos por meio de questionários, com escala Likert que se destinam, conforme Richardson (1999), a descrever e medir as características de um grupo social. Segundo Gil (1991), define-se questionário como a técnica de investigação composta por um número relativamente elevado de perguntas ou quesitos apresentados às pessoas por escrito, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, valores, interesses, expectativas, entre outros. O uso de questionários permite atingir um grande número de pessoas, implica em gastos menores, garante o anonimato e não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistador.

A escala de Likert é uma escala de classificação amplamente utilizada, que exige que os entrevistados indiquem o grau de concordância ou discordância com cada uma de uma série de afirmações sobre o objeto de estudo. A escala de Likert possui várias vantagens: é fácil de construir e aplicar, os entrevistados entendem facilmente, porém a principal desvantagem é que exige mais tempo para ser completada que outras escalas (Malhotra, 2001).

De acordo com Churchill (2001), a aplicação de questionários por meio da *Web* é amplamente usada nos Estados Unidos, geralmente produzindo bons níveis de resposta. O autor afirma que esta técnica de coleta de dados possui muitas características similares às aquelas aplicadas por correio. Simsek (1999) coloca a facilidade na verificação e entrega da mensagem e sua leitura, redução do consumo de papel e minimização de erros de caligrafia. Segundo Scornavacca e Andraschko

(2001), o sistema possui baixo custo o que possibilita a utilização de uma amostra grande.

Na primeira etapa do estudo utilizou-se questionário construído diretamente no formato de uma página no ambiente da *internet (homepage)*. Contratou-se um *web designer* para realização da página que utilizou um *software* especializado no gerenciamento de todas as partes desta estratégia de coleta de dados: construção das questões, publicação em uma página da *world wide web*, leitura e criação de um banco de dados das respostas enviadas pelos respondentes.

A linguagem utilizada na construção da página foi PHP, que é uma linguagem que permite criar *sites WEB* dinâmicos, possibilitando uma interação com o usuário através de formulários, parâmetros da URL e *links*. A diferença de PHP com relação a linguagens semelhantes a Javascript é que o código PHP é executado no servidor, sendo enviado para o cliente apenas html puro. Desta maneira é possível interagir com bancos de dados e aplicações existentes no servidor, com a vantagem de não expor o código fonte para o cliente. Isso pode ser útil quando o programa está lidando com senhas ou qualquer tipo de informação confidencial. O PHP sucede a um produto mais antigo, chamado PHP/FI. O PHP/FI foi criado por Rasmus Lerdorf em 1995, inicialmente como simples *scripts Perl* como estatísticas de acesso para seu currículo *on line*. PHP/FI, que significa *Personal Home Page / Forms Interpreter*, incluía algumas funcionalidades básicas do PHP que se conhecem hoje, usava variáveis no estilo Perl, interpretação automática de variáveis vindas de formulário e sintaxe embutida no HTML. A sua própria sintaxe era similar a do Perl, porém muito mais limitada, simples e um pouco inconsistente. Em 1997, PHP/FI 2.0, a segunda versão da implementação C obteve milhares de usuários ao redor do mundo (estimado), com aproximadamente 50.000 domínios reportando que tinha PHP/FI 2.0 instalado, angariando 1% dos domínios da *Internet*. O PHP/FI 2.0 foi oficialmente lançado somente em novembro de 1997, após perder a maior parte de sua vida em versões

betas. Ele foi rapidamente substituído pelos alphas do PHP 3.0. O PHP também tem como uma das características mais importantes o suporte a um grande número de bancos de dados, como dBase, Interbase, mSQL, MySQL, Oracle, Sybase, PostgreSQL e vários outros (Niederauer,2002). No caso desta pesquisa, o banco de dados utilizados foi MySQL.

Segundo DATE (1990), o banco de dados pode ser visto como um sistema de manutenção de registros por computador, em que tem por objetivo manter as informações e torná-las disponíveis quando solicitadas. A linguagem *Structured Query Language* (SQL) é formada por um conjunto de declarações que são utilizadas para acessar dados. Segundo DUBOIS (2000), o MySQL oferece uma gama de vantagens tais como: velocidade, facilidade no uso, suporte à linguagem *Query*, portabilidade, segurança e distribuição aberta. O MySQL possui uma arquitetura do tipo cliente/servidor composta por: um servidor SQL localizado na máquina na qual os dados são armazenados. Ele espera por solicitações do cliente e acessa o conteúdo no banco de dados conforme solicitação e programas clientes: conectam-se ao servidor e solicitam as informações de acordo com as necessidades do usuário.

Na segunda etapa da pesquisa, foram enviados os questionários pelo correio para aqueles que não haviam respondido pelo meio eletrônico.

Dados secundários

Os dados secundários são aqueles coletados, analisados e catalogados anteriormente e disponibilizados para a utilização de interessados (Mattar, 1997). Os dados secundários podem ajudar a definir melhor o problema, desenvolver uma abordagem do problema, formular uma concepção de pesquisa adequada (Malhotra, 2001).

Os dados secundários foram consultados antes dos dados primários, tendo em

vista que foram norteadores da elaboração do questionário. Foram utilizados como fontes secundárias: registros dos conceitos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração referentes ao triênio 1998-2000, boletins informativos da CAPES, bem como periódicos de divulgação nacional⁴.

Facilidades e dificuldades na coleta de dados

Cabe, nesta seção, apresentar as facilidades e dificuldades encontradas na coleta dos dados primários e secundários. Na coleta dos dados secundários, encontraram-se dificuldades para obter material específico sobre a pós-graduação, pois são poucas as revistas da área. O maior número de informações encontradas foi no material da própria CAPES.

Na coleta dos dados primários, uma das dificuldades foi montar o banco de dados com os *e-mails* dos professores dos programas, pois nem todos os programas divulgam. Outro problema encontrado foi a incompatibilidade dos *browsers*⁵ utilizados, com a página desenvolvida não permitindo a abertura do questionário.

Na coleta dos dados primários, uma das facilidades foi a utilização do questionário desenvolvido pelo professor Clóvis L. Machado-da-Silva, coordenador do grupo de Pesquisa em Organizações e Estratégia, do CEPPAD/UFPR, responsável pela concepção do estudo e pela coleta de dados cedidos para a presente dissertação.

Outra facilidade da pesquisa foi a rapidez de envio dos questionários para os pesquisados, bem como na coleta dos questionários já respondidos, visto que os dados já se encontravam tabulados para o uso, no caso dos questionários preenchidos na página na *internet*.

O sistema de controle facilitou o envio de *e-mails* de reforço apenas para

⁴ Os artigos utilizados, bem como os periódicos, encontram-se referenciados nos documentos consultados.

⁵ Programa utilizado para navegar na *internet*.

aqueles que ainda não haviam respondido a pesquisa e também permitiu que o respondente não preenchesse o questionário mais de uma vez. O sistema desenvolvido conseguiu atingir seus objetivos de simplicidade e facilidade na coleta de dados, embora tenha havido algumas dificuldades decorrentes do sistema utilizado pelos próprios respondentes. O sistema de pesquisa pela *internet* possui baixo custo e permitiu uma amostra numerosa, mas como não conseguiu atingir a totalidade de respondentes, utilizou-se também o envio pelo correio, garantindo assim maior representatividade.

Nos questionários enviados pelo correio, a maior dificuldade foi o tempo despendido na digitação dos dados, basicamente números, o que requeria grande atenção.

3.2.4 Tratamento dos Dados

Dados secundários

Os dados secundários foram verificados por meio da utilização de análise documental e de conteúdo. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo permite sistematizar, conhecer e explicitar as condições de produção e recepção de mensagens; à medida que enfoca, como análise qualitativa à presença ou a ausência de categorias ou características em determinada comunicação, é técnica coerente, portanto, com a proposta do presente estudo.

A análise documental consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais o fenômeno estudado pode estar relacionado. Tem por objetivo básico a determinação fiel dos fenômenos sociais (Richardson, 1999).

Dados primários

Os dados primários foram analisados utilizando a análise discriminante identificando os esquemas interpretativos como fator interveniente na análise das reações estratégicas predominantes nos docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

O questionário foi desenvolvido tendo como base os dados secundários e o referencial teórico da pesquisa. Optou-se por desenvolver uma *homepage* para o questionário para facilitar as respostas e catalogação dos resultados. Nesse sentido foi atribuída numeração às respostas para facilitar a utilização do pacote estatístico.

O pré-teste foi realizado com os docentes do programa de pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Paraná, CEPPAD, para que assim pudesse ser testada a confiabilidade do instrumento, avaliar a interface gráfica, bem como resolver os eventuais problemas que pudessem ocorrer.

Os *e-mails* foram enviados na segunda quinzena de maio de 2003 para os professores dos programas de pós-graduação em Administração, explicando a pesquisa, na qual se encontrava um *link* para que pudesse ser respondido o questionário. O questionário ficou disponível na página durante 40 dias antes do fechamento da pesquisa. Foram enviados *e-mails* solicitando novamente que fossem respondidos os questionários no dia 20 de maio de 2003, somente para aqueles que ainda não haviam respondido; essa era uma ferramenta do sistema. Totalizaram 269 questionários respondidos. Para aqueles que não responderam pela internet foram enviados questionários pelo correio no mês de junho que foram respondidos até o final de julho.

Para que pudessem ser reconhecidos os docentes dos programas participantes da pesquisa, usou-se o recurso do *cookie*. “*Cookie* é um grupo de letras e números armazenados no *browse* de um navegador da *Web*, que identifica o usuário” (Malhotra,

2001, p. 197).

O banco de dados foi de 848 cadastrados; retornaram 385 questionários, o que representa 45,40% do total. Desses 269 responderam pela *internet* e 116, pelo correio. Cabe ressaltar que alguns professores atuam em mais de um programa; contudo, considerou-se o questionário respondido apenas para o principal programa de atuação docente.

Para análise foram utilizadas as respostas dos dois métodos de coleta de dados; o instrumento de coleta era o mesmo apenas disponibilizado em meios diferentes. Dessa forma a amostra utilizada foi de 385 professores, de todos os programas de pós-graduação em Administração.

Iniciou-se a análise desenvolvendo a técnica de análise discriminante com o intuito de estabelecer combinações lineares das variáveis independentes, que melhor discriminem entre as categorias da variável dependente, para verificar se existem diferenças significativas entre os grupos em termos de variáveis prognosticadoras, determinar as variáveis preditoras que mais contribuem para as diferenças entre os grupos, enquadrar os casos em um dos grupos, com base no valor das variáveis preditoras, e avaliar a precisão da classificação (Malhotra, 2001). O pacote estatístico utilizado para a análise dos dados foi o SPSS 10 for *windows*.

3.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

As limitações da pesquisa começam pela análise das informações que podem apresentar vieses quanto à sua interpretação. Os dados primários possuem limitações do próprio instrumento de coleta de dados que pode apresentar problemas quanto à sua interpretação, à qualidade da resposta.

O alto índice de respostas zeradas atribui-se ao fato de erros no preenchimento dos questionários, ou pela falta de informações acerca da avaliação da CAPES e dos

procedimentos do próprio programa ao qual está vinculado. Outro fator limitante é que muitas vezes o que os respondentes declaram informações que não são verdadeiras, ou ainda fazem afirmações sem conhecimento concreto das questões.

Outro fator limitante foi o uso de proteção contra *cookies* nos computadores, dessa forma não permitindo que fosse respondido o questionário. Alguns navegadores já dispõem de um recurso que avisa sobre a tentativa da remessa de *cookies*, oferecendo a opção de rejeitá-los. Ainda em alguns casos o sistema contra lixo eletrônico fazia com que o *e-mail* fosse enviado diretamente para o lixo, não permitindo que o respondente visualizasse o *e-mail* enviado.

No processo de análise dos dados, devido à falta de metodologias próprias, a autora fez levantamento e seleção de material de acordo com seu julgamento, sendo passível de controvérsia.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: PARTE 1

4.1 CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO

4.1.1 Origem Histórica da Pós-graduação

A pós-graduação – o nome e o sistema – tem sua origem próxima na própria estrutura da universidade norte-americana, compreendendo o *college* como base comum de estudos e as diferentes escolas graduadas que geralmente requerem o título de bacharel como requisito de admissão. Assim, em virtude dessa organização, a Universidade acha-se dividida em dois grandes planos que se superpõem hierarquicamente: o *undergraduate* e o *graduate*. No primeiro encontram-se os cursos ministrados no *college* conduzindo ao B. A. e ao B. Sc., e o segundo abrange os cursos pós-graduados, principalmente aqueles que correspondem a estudos avançados das matérias do *college* visando aos graus de Mestre o Doutor. A grande *Cyclopedia of Education*, editada por Paul Monroe no começo do século passado definia pós-graduado como termo comum, usado nos Estados Unidos, para designar estudantes que já fizeram o *college*; ou seja, o estudante pós-graduado é o que possui o grau de bacharel e continua a fazer estudos regulares com vista a um grau superior (InfoCapes, 1999c).

4.1.2 A Pós-Graduação no Brasil

O processo de desenvolvimento do Brasil implicou a necessidade de estudos sistemáticos que permitissem a pesquisa e a docência. Neste sentido surgiu a proposta

da pós-graduação no ano de 1965 com o Parecer nº 977 da Câmara de Ensino Superior (C.E.Su) do então Conselho Federal de Educação, de 03/12/1965, mais conhecido pelo nome de seu relator, prof. Newton Sucupira. O documento contém, além das definições dos diferentes tipos de pós-graduação, informações sobre o contexto histórico de seu desenvolvimento no Brasil e em outros países, e muitas outras considerações. Esse documento, por sua abrangência e importância histórica, constitui-se numa referência para o estudo da pós-graduação no Brasil e para o entendimento de sua evolução e das políticas traçadas para esse setor (InfoCapes, 1999d).

Os cursos de pós-graduação no Brasil, segundo Neves (2002), são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação. A pós-graduação *stricto sensu* é integrada pelo mestrado e doutorado e constituída pelo ciclo de estudos regulares em seguimento à graduação, a fim de desenvolver e aprofundar a formação.

O mestrado: tem duração mínima de um ano e exigência de dissertação em determinada área de concentração na qual revele domínio do tema e capacidade de concentração, conferindo o grau de Mestre.

O mestrado Profissional: dirige-se à formação profissional, com estrutura curricular clara e consistentemente vinculada à sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional à sua especificidade. Admite regime parcial de dedicação, exigindo apresentação de trabalho final sob a forma de dissertação.

O doutorado por sua vez, constitui-se no segundo nível de formação pós-graduada, tendo por finalidade proporcionar formação científica ou cultural, ampla e de profundidade. Duração mínima de dois anos, exigência de defesa de tese, em determinada área de concentração, que contenha trabalho de pesquisa, com real contribuição para o conhecimento do tema, conferindo o diploma de doutor.

Os programas de pós-graduação em Administração estão distribuído nas IES que estão vinculadas ao sistema federal de ensino ou aos sistemas estaduais e municipais, podendo também ser privadas.

O sistema federal de ensino compreende (art. 16, Lei 9394/96):

I – as instituições de ensino mantidas pela União;

II – as instituições de educação superior criadas pelas iniciativas privadas;

III – os órgãos federais de educação.

As IES privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, podendo ser classificadas em:

Particulares: instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas, não tendo as características das demais, apresentadas a seguir.

Comunitárias: instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos. Devem incluir, na sua entidade mantenedora, representante de comunidade.

Confessionais: instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específica e ao disposto no item anterior.

Filantrópicas: na forma da lei, são as instituições de educação ou de assistência social que prestam os serviços para os quais são instituídas, colocando-as à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração (art. 20, Lei 9394/96).

Os sistemas estaduais e municipais compreendem instituições de ensino superior:

Estaduais: no caso de serem mantidas pelos governos dos Estados ou do Distrito Federal, com a possibilidade de tomar as formas determinadas pelos respectivos sistemas.

Municipais: quando providas pelas prefeituras municipais (art. 19 da Lei 9394/96).

A seguir para que se possa entender o quadro da pós-graduação no Brasil apresentam-se os planos que foram desenvolvidos no decorrer dos anos.

4.1.2.1 I Plano nacional de pós-graduação - PNPG

O I Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG – foi desenvolvido no governo do Presidente Ernesto Geisel, tendo como Ministro da Educação e Cultura Ney Braga,

por meio do Decreto n° 73.411, de 4 de janeiro de 1974.

O objeto deste Plano é o conjunto de atividades desenvolvidas nas instituições de ensino superior e nas instituições de pesquisa, em nível de pós-graduação. Este trabalho educacional e científico está distribuído em vários tipos de cursos, delimitados conforme o Parecer n.º 977/65 do Conselho Federal de Educação, entre o sentido *stricto* - cursos de mestrado e doutorado - e o sentido *lato* - cursos de formação avançada em nível de especialização e aperfeiçoamento (InfoCapes 1998, p. 12).

As hipóteses de trabalho neste documento são: o ensino e a pesquisa devem estar integrados em todos os níveis, e os vários níveis devem estar articulados entre si; o ensino superior é um setor de formação de recursos humanos para os demais níveis de ensino e para a sociedade; os cursos de pós-graduação no sentido *stricto* - mestrado e doutorado - devem ser regularmente dirigidos para a formação de recursos humanos para o próprio ensino superior; a capacitação dos docentes das instituições brasileiras deve ser programada em função das capacidades de atendimento dos cursos aqui localizados; nos casos específicos de impossibilidade de atendimento em âmbito nacional, devem ser programados convênios e intercâmbios com instituições estrangeiras (InfoCapes, 1998a).

Muitos programas iniciaram suas atividades mas não conseguiram manter seus padrões de trabalho. As iniciativas normalmente partiam do próprio grupo de professores, mas, em face das dificuldades administrativas e financeiras, muitos não conseguiram manter-se nas universidades. A situação mais difícil é a financeira, visto que os recursos utilizados são externos aos orçamentos das universidades, o que faz com que haja várias fontes de financiamento. Dessa forma se desenvolveram procedimentos administrativos próprios para a manutenção dos mesmos. Muitas vezes, devido às dificuldades das universidades, muitos programas sofreram desgastes e conflitos institucionais (InfoCapes, 1998a).

O objetivo fundamental do I Plano Nacional de Pós-Graduação é transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, o que será

alcançado na medida em que o sistema de pós-graduação exerça eficientemente suas funções formativas e pratique um trabalho constante de investigação e análise em todos os campos e temas do conhecimento humano e da cultura brasileira (InfoCapes, 1998a, p. 15).

Assim destacam Córdova, Gusso e Luna (1986) que a função de professor nas universidades foi o que acelerou mais o crescimento da pós-graduação. A cada docente que saía para titulação, outro substituto era admitido e para se estabilizar no emprego precisava do mestrado, assim reiniciando o ciclo.

Duas questões são de destaque nesse plano: o desenvolvimento econômico necessitava de recursos humanos para alavancar os setores modernos da economia e a necessidade de integração das atividades da pós-graduação dentro da própria universidade. A capacitação docente era fundamental para a formação de recursos humanos nos mais diversos setores (Martins, 2002).

A elevação dos padrões de desempenho na pós-graduação é entendida como uma sucessão de mudanças nas condições de trabalho e na organização das atividades educacionais e de produção científica. Para que esse objetivo se concretize, é importante que estas condições e a organização sejam analisadas e desenvolvidas a partir de uma visão conceitual do ensino de pós-graduação como um sistema de trabalho (InfoCapes, 1998a).

“Os padrões de desempenho do programa são compreendidos como relações lógicas e contábeis entre as formas, os valores e os prazos dos recursos e atividades envolvidos. E a elevação destes padrões se fará através de medidas que alterem a natureza destes tipos de trabalho”(InfoCapes, 1998a, p. 19).

O I PNPG foi elaborado num momento de muitos recursos provenientes do FNDCT do qual a FINEP era a Secretaria Executiva e executora de fomento, sendo a CAPES e o CNPq seus usuários. Esses recursos permitiram a expansão dos programas de bolsas de estudo e a criação de inúmeros cursos de pós-graduação (Martins, 2002). Os principais instrumentos de operação consistiram no Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) e num sistema de auxílios financeiros e de cooperação técnica horizontal e vertical, em que se integram mecanismos de concessão de bolsas de estudos no país e no exterior (Córdova, Gusso e Luna, 1986).

4.1.2.2 II Plano nacional de pós-graduação 1982- 1985

O II Plano Nacional de Pós-Graduação desenvolveu-se no governo do Presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo, sendo a Ministra da Educação e Cultura Esther de Figueiredo Ferraz.

A política nacional de pós-graduação fundamenta-se nas seguintes premissas: a existência de um número crescente de profissionais, pesquisadores e docentes altamente qualificados viabilizando o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural próprio e representa garantia real para a afirmação dos valores genuinamente brasileiros; a consolidação da pós-graduação depende de um sistema universitário e de institutos de pesquisa, estável e dinâmico em todos os seus níveis e setores, e o seu desenvolvimento pressupõe a existência de condições materiais e institucionais indispensáveis para a plena realização de suas finalidades; a pós-graduação baseia-se na existência de docentes e pesquisadores efetivamente engajados na produção de novos conhecimentos científicos, tecnológicos ou culturais, em instituições que lhes garantam adequada dedicação horária, carga de ensino compatível com a pesquisa e as outras formas de produção intelectual, além de condições de instalações e infraestrutura necessárias; o desenvolvimento da pós-graduação depende igualmente da reformulação da estrutura e do funcionamento das instituições acadêmicas que carecem de maior dinamização e desburocratização interna; a existência de fontes múltiplas de financiamento, cuja atuação contribua para o êxito da política nacional de pós-graduação, é considerada um fator indispensável na complementação dos recursos orçamentários das instituições, no processo de implantação, desenvolvimento e maturação de um moderno complexo de pesquisa e pós-graduação (InfoCapes, 1998b).

A elaboração do II PNPG coincidiu com uma forte crise econômica no país, implicando em retração de recursos de financiamento para a pós-graduação. O Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico foi se esvaziando gradativamente, comprometendo a distribuição de recursos que se fazia anteriormente no sistema CAPES/CNPq/FINEP (Martins, 2002).

Muitas são as dificuldades da pós-graduação, sendo a maior delas a dependência de recursos extra-orçamentários. A pós-graduação e a pesquisa têm mostrado elementos indispensáveis no estímulo à qualificação docente. A maior dificuldade encontrada é a importância dos recursos para a manutenção do sistema, as agências de financiamento se transformaram circunstancialmente em fonte de instabilidade, tanto em termos efetivos, quanto de expectativas (InfoCapes, 1998b).

O desajuste aos requisitos do mercado não é responsabilidade exclusiva do sistema de pós-graduação. O setor produtivo, tanto estatal quanto privado, principalmente por sua dependência de capitais e tecnologia estrangeiros, não absorve a capacidade profissional de alto nível ou os resultados de pesquisa que o sistema produz. Contribuem para este desentrosamento, a desinformação, ou ainda o fato de o empresariado dispor de soluções mais atrativas do ponto de vista econômico, já prontas e de fácil aquisição no mercado internacional. Do mesmo modo, a falta de uma política de investimentos numa área pode determinar ociosidade e inadequação aparente em que existe uma capacitação científica e tecnológica nacional não aproveitada (InfoCapes, 1998b, p. 26).

Em relação à qualidade, considerava-se prioritário o aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação da pós-graduação. A mensuração de qualidade é complexa e não conta com nenhum processo isento de controvérsia. Assim, faz-se indispensável contar com a participação ativa da comunidade e de todos os componentes do sistema. O instrumento de avaliação foi amplamente utilizado pelos consultores científicos para cada especialidade cujos pareceres, bem como os critérios utilizados, foram sistematicamente levados ao conhecimento dos programas avaliados (InfoCapes 1998b).

Para a CAPES, cabe à própria universidade ou instituição acadêmica zelar pela qualidade de seus cursos de pós-graduação, fortalecendo o que é bom e promissor, desestimulando os que não têm maiores possibilidades de recuperação. Os instrumentos de que dispõem as agências governamentais terão caráter complementar, no sentido de reforçar o empenho da própria instituição no apoio às iniciativas bem sucedidas e na gradativa desativação do que, de comum acordo, for considerado como

não correspondendo às exigências mínimas de qualidade e desempenho. Faz-se necessário que as universidades e instituições de pós-graduação procedam periodicamente a uma avaliação crítica do seu desempenho e de sua própria produtividade (InfoCapes, 1998b). Para Martins (2002, p. 76), “A ênfase na qualidade dependeria do aumento gradativo da eficiência e confiabilidade dos sistemas de informação e avaliação do desempenho dos programas de pós-graduação, bem como do estabelecimento de critérios e mecanismos de avaliação conhecidos e aceitos pela comunidade científica”.

4.1.2.3 III Plano nacional de pós-graduação 1986 - 1989

O terceiro plano aconteceu no governo do Presidente José Sarney, tendo como ministro da Educação Jorge Bornhausen. A política nacional de pós-graduação, no período de 1975 a 1985, foi implementada segundo as orientações dos dois primeiros planos nacionais de pós-Graduação.

Como resultado desses planos, duas grandes conquistas marcaram fortemente a evolução do sistema nacional de pós-graduação: aumento da absorção de pessoal em regime de tempo integral e dedicação exclusiva nas redes públicas e o programa institucional de capacitação de docentes (PICD). No plano institucional, foi relevante a implantação e a consolidação do sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação, sob a responsabilidade da CAPES.

Nos planos anteriores três objetivos comuns foram explicitados:

- a) institucionalização da pós-graduação;
- b) formação de recursos humanos de alto nível; e
- c) melhoria de qualidade dos cursos de pós-graduação (InfoCapes, 1998c).

“Os objetivos gerais do III PNPG são os seguintes:

1. consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação;
2. institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação;

3. integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo (InfoCapes, 1998c, p. 18).”

No contexto global e analisando os documentos elaborados nos últimos anos pelas comissões de consultores, observam-se: melhoria na estrutura dos programas de pós-graduação e conseqüente definição da proposta acadêmica e do perfil de atuação; melhoria na qualificação do corpo docente, seja em termos da titulação formal, seja da capacitação profissional; revisão e implementação de novas estruturas curriculares tornando-as mais coerentes com as atividades desenvolvidas pelos programas; melhoria substancial na definição e desenvolvimento das atividades de pesquisa; aumento da produção científica docente, sendo que uma parcela substancial pode ser considerada de padrão internacional; melhoria da qualidade das dissertações/teses (InfoCapes, 1998c, p. 20).

As diretrizes gerais do III PNPG foram as seguintes: estimular e apoiar as atividades de investigação científica e tecnológica, que devem transcender o processo de capacitação de pessoal de alto nível e se constituir em condição necessária para a realização da pós-graduação; consolidar as instituições universitárias enquanto ambientes privilegiados de ensino e de geração de conhecimentos e promover a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação por meio do destaque de verbas orçamentárias específicas; consolidar a pós-graduação, ao garantir sua qualidade e assegurar o seu papel como instrumento de desenvolvimento científico, tecnológico, social, econômico e cultural, assegurar os recursos para manutenção da infra-estrutura do sistema e manter o financiamento a projetos específicos de ensino e pesquisa, por meio das agências de fomento, utilizando procedimentos de julgamento pelos pares, com base em critérios de mérito; garantir a participação da comunidade científica, em todos os níveis, processos e instituições envolvidas na definição de políticas, na coordenação, no planejamento e na execução das atividades de pós-graduação; ensinar e estimular a diversidade de concepções e organizações evitando práticas

uniformizadoras entre regiões, instituições e áreas do conhecimento; assegurar condições ao estudante-bolsista para dedicação integral à pós-graduação (InfoCapes, 1998c).

O II e III planos nacionais de pós-graduação contaram com a intensa colaboração da sociedade científica. As indicações de membros para comitês, comissões, conselhos passaram a ser feitas mediante consultas a elas. A criação do Ministério de Ciência e Tecnologia em 1985 passou pelas sociedades científicas. Grande parte do crescimento da pós-graduação, a partir do final dos anos 60, deve-se ao governo por meio das agências de fomento, tanto federais como estaduais, com ações planejadas e executadas com a colaboração da comunidade científica. CNPq, CAPES, FINEP contam com a participação direta da comunidade científica em diferentes níveis (Figueiredo, 2000).

4.1.2.4 IV Plano nacional de pós-graduação

A CAPES deu início ao desenvolvimento do IV plano nacional de pós-graduação, em janeiro de 1996. Promoveu estudos indispensáveis para a fundamentação do novo instrumento político. A alternativa escolhida foi eleger, como um dos fatos comemorativos do 45º aniversário de sua criação, a promoção de uma ampla discussão da pós-graduação brasileira. A programação incluiu a realização de uma série de estudos e teve seu ponto culminante na realização de um seminário nacional, que contou com a participação de destacados membros da comunidade científica, dirigentes universitários e representantes de órgãos e agências governamentais (InfoCapes, 1997b).

O IV Plano Nacional de Pós-Graduação tinha como intuito: propiciar oportunidades para que o segmento particular de ensino de pós-graduação possa oferecer contribuições, críticas e sugestões à política nacional de pós-graduação;

contemplar no desenho do cenário da pós-graduação brasileira, a emergência e a expansão crescente das IES particulares neste setor e considerar as reflexões do presente documento como subsídios ao processo de elaboração deste importante instrumento de planejamento e de definição da política nacional de pós-graduação. Esta proposição estende-se à elaboração dos planos regionais de pós-graduação, que devem ser valorizados como um mecanismo de descentralização das políticas e de desconcentração do sistema nacional de pós-graduação (InfoCapes, 2000c).

Um dos êxitos do sistema da pós-graduação foi a montagem de um método eficiente de credenciamento, no qual não se analisa apenas a pertinência da abertura do curso, mas as condições acadêmicas de funcionamento, procurando detectar e resolver as possíveis falhas (Martins, 2002).

A estrutura acadêmica da pós-graduação foi construída a partir de procedimentos bem-definidos. Acoplou-se o ensino à pesquisa, estabeleceu-se um número limitado de disciplinas articuladas com as respectivas linhas de pesquisa dos cursos. Ao mesmo tempo, criou-se um sistema eficiente de orientação de dissertações e teses. O resultado dessa estrutura acadêmica tem permitido um forte crescimento da produção científica que, em várias áreas do conhecimento, tem possibilitado a renovação de campos específicos do saber e contribuído para a introdução de novas questões para investigação. A pós-graduação, por outro lado, liga a vida acadêmica nacional a centros relevantes da produção científica nacional (Martins, 2002, p. 78).

A expansão da pós-graduação e conseqüentemente o aumento do número de mestres e doutores derivam em grande parte da existência dos programas mantidos pelas agências de fomento nacionais e estaduais, fortalecendo os cursos e proporcionando bolsas. A CAPES e o CNPq são as agências que têm maior atuação na formação dos mestres e doutores do nosso país (Martins, 2002).

O IV PNPG ainda está em desenvolvimento pela CAPES e outros órgãos envolvidos.

4.1.3 A Pós-Graduação em Administração

O início da pós-graduação está vinculado à Fundação Getúlio Vargas que ofereceu o primeiro mestrado em 1967 na área de Administração Pública no Rio de Janeiro. Em 1970 foram criados os mestrados em Controladoria e Contabilidade na USP, e em 1972, o de administração de empresas da PUC-RJ. No nível de doutorado a USP pela Faculdade de Economia e Administração, inicia em 1975, na área de Administração Geral. Já em 1976 a Escola de Administração de Empresas de São Paulo iniciou seu curso na área de Administração de Empresas. E em 1977 a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro iniciou seu doutorado em Administração Pública (Matos et al, 2002).

Na década de setenta as pós-graduações cresceram rapidamente, muitos dos programas permanecem até 2003. Em 2003 existem 48 programas reconhecidos pela CAPES, entre esses se encontram também alguns na área de ciências contábeis. A ANPAD – Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação tem 45 programas efetivos e 10 como observadores, também entre esses estão os programas de Ciências Contábeis.

A ANPAD é a Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração e áreas afins. Foi fundada em setembro de 1976, fruto da necessidade de organização dos esforços coletivos voltados para o aperfeiçoamento da pós-graduação em Administração no Brasil. Busca coordenar as atividades da área junto aos órgãos oficiais e às demais áreas e procura contribuir para a discussão e manutenção de padrões de excelência, por meio de várias ações: criando metas e estímulos, tanto para os cursos já consolidados, como para aqueles em formação; promovendo a integração entre os vários cursos, seja via Assembléias Gerais, que periodicamente congregam os Coordenadores de Programas, seja pela realização dos ENANPADs - Encontros Nacionais da ANPAD, que põem em contato pesquisadores

de diferentes interesses, e pelo suporte à encontros temáticos específicos; facilitando o intercâmbio entre alunos e docentes, e fomentando pesquisas e sua publicação na Revista de Administração Contemporânea - RAC-, e nos Anais dos ENANPADs.

A pós-graduação brasileira cresceu muito nos últimos anos, e foi alterando seu perfil em função das necessidades crescente do país: mestres que trabalhem nas grandes empresas públicas ou privadas, garantindo assim maior desenvolvimento de técnicas e teorias que muitas vezes que estão apenas no âmbito educacional.

Para facilitar o entendimento, a próxima seção tratará especificamente do mestrado profissional, sua legislação e peculiaridades.

4.2. MESTRADO PROFISSIONAL

A pós-graduação brasileira desenvolveu-se predominantemente sob a égide do mestre pesquisador, necessidade do Brasil dos anos 70. A abertura de mercado apresenta nova realidade na qual as empresas também necessitam de mão-de-obra altamente qualificada. “A evolução do conhecimento, a melhoria do padrão de desempenho e a abertura do mercado induzem à busca de recursos humanos que permitam uma transferência mais rápida dos conhecimentos gerados na universidade para a sociedade (InfoCapes, 1995c, p. 18)”. Partindo dessa realidade, o sistema de avaliação da CAPES foi desenvolvido e estruturado para aferir o desempenho de programas voltados para a formação acadêmica, com todos os critérios para esse propósito (InfoCapes, 2002a).

As transformações ocorridas em nossa sociedade no início da década passada: expansão e diferenciação do sistema produtivo e da estrutura de empregos, utilização de alta tecnologia pelos diferentes setores produtivos, a contínua elevação dos requisitos educacionais para o exercício de determinadas profissões (títulos de mestrado e de doutorado passaram a ser exigidos para funções antes exercidas por graduados), a globalização da economia, necessidades de contínua e rápida

modernização nos sistemas de produção e a competitividade fizeram com que a procura pelos programas de mestrado e doutorado fosse feita também por profissionais que não têm interesse em pesquisa ou docência (InfoCapes, 2002a).

Neto (1999) apresenta que o avanço científico e tecnológico necessita de embasamento intelectual, infra-estrutura e equipamentos que podem ser encontrados no interior das próprias empresas, que utilizam a tecnologia e o pessoal qualificado ou nas universidades e instituições de pesquisa que não aplicam diretamente as novidades, mas trabalham na sua geração. Como a pressão empresarial é grande, casam-se os interesses de mercado com o das instituições de pesquisa ou universidades.

“A criação de modelos de mestrado diferentes da concepção hoje dominante pode ser uma adequada alternativa para equacionar a questão da concomitância entre trabalho e estudo, tratando de modo diverso situações que são intrinsecamente díspares” (Velloso, Velho, 2001, p. 56). Os modelos de mestrado profissional estão em diversas áreas como Odontologia, Engenharia, Sociologia e Teologia além da Administração, ressaltando o seu caráter de inovação e reconstrução do modelo tradicional de ensino, garantindo assim o desenvolvimento de outros segmentos da sociedade que não o acadêmico (Fisher, 2003).

Com todas as mudanças ocorridas no cenário da pós-graduação, o modelo de mestrado idealizado pela CAPES cedeu espaço ao “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado”, aprovado pelo Conselho Superior em sessão de 14/09/95 sob a portaria nº 47, que determina a implantação na CAPES de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. Destaca-se no documento que, para assegurar níveis de qualidade comparáveis aos vigentes no sistema de pós-graduação e consistentes com a especificidade dos cursos, ficam estabelecidos os requisitos e condicionantes seguintes: devem existir condições favoráveis ao desenvolvimento do ensino, docentes e orientadores devem ser portadores de qualificação inquestionável, a estrutura curricular deve ser compatível

com o programa, o estudante deverá apresentar trabalho final, e a CAPES não financiará essa modalidade de programa (InfoCapes, 1995c).

De acordo com Ruas (2001), os programas de mestrado modalidade profissional são o resultado de uma combinação de três grandes vertentes de concepções e experiências em termos de programas de formação de gestores:

- a) Os tradicionais cursos de especialização ou pós-graduação *lato sensu*;
- b) Os programas de mestrado acadêmicos, que têm a pretensão de ampliar e aprofundar os problemas empresariais;
- c) A transposição de modelos internacionais de mestrado executivo (os MBAs “verdadeiros”), ainda que sem a garantia de qualidade.

Os mestrados executivos ou profissionais, como são chamados, surgem para suprir os cursos muito superficiais de graduação e especialização para a formação gerencial. Outro fator importante é a necessidade de dar condições para que os problemas das empresas sejam discutidos e possam ser solucionados dentro do ambiente acadêmico. Outro fator é que as instituições que promovem esse tipo de programa não podem abrir mão de buscar renovar e redimensionar a perspectiva de seus alunos acerca do mundo dos negócios, paradoxalmente através de alguns processos típicos ao mestrado tipo acadêmico, como por exemplo, leitura, reflexão e análise crítica - individual e em grupo - de textos e documentos, processo esse que se consolida com a elaboração por escrito da própria visão dos alunos acerca dos temas tratados; com a interação entre os participantes através de dinâmicas de grupo e outros (Ruas, 2001). “Como o interesse e a pressão empresarial são contínuos, estabelece-se um círculo ou uma linha de progressão constante na geração de tecnologia, sempre à busca de inovações.” (Neto, 1999, p. 234)

O conselho superior da CAPES, em sessão no dia 10/12/98, estabeleceu que serão considerados como mestrados profissionalizantes os cursos que apresentem estrutura curricular adequada à formação profissional, maioria do corpo docente com doutorado, e apresentação de trabalho final nas formas de dissertação, projeto, análise

de casos, *performance*, produção artística, e desenvolvimento de instrumentos, equipamentos e protótipos. Admite-se a dedicação parcial de discentes. Os cursos de mestrado tradicional podem apresentar propostas solicitando seu enquadramento como profissionalizantes. Os cursos reconhecidos pela CAPES como profissionalizantes estarão sujeitos ao processo de avaliação da pós-graduação empreendido pela agência, consideradas as diferenças entre estes e os cursos convencionais. A CAPES entende que tais cursos possuem vocação para o autofinanciamento, de modo que esse aspecto deve ser explorado nas iniciativas de convênio para patrocínio das atividades. A Portaria nº 80, de 16/12/98, regulamenta o assunto (InfoCapes, 1998d).

A criação do mestrado profissionalizante responde a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional de natureza diferente da propiciada pelo mestrado acadêmico e não se contrapõe à oferta e expansão desta modalidade de curso, nem se constitui em uma alternativa para a formação de mestres segundo padrões de exigências mais simples ou menos rigorosos do que aqueles tradicionalmente adotados pela pós-graduação brasileira (InfoCapes, 1999d).

Dentro deste espírito inicial, a pós-graduação trabalhou sempre com a formação de recursos humanos de alto nível, basicamente voltados para a docência universitária, e com a implementação da pesquisa. Mas o objetivo primordial foi, até pouco tempo atrás, a formação de quadros docentes. Apenas na universidade existe a exigência no interior da carreira docente, de títulos de mestre ou doutor. O setor produtivo não coloca tal obrigatoriedade ou necessita dessa qualificação para que seus quadros desempenhem as funções de gerenciamento. Contudo, com a rapidez com que o conhecimento tem sido produzido e as inovações tecnológicas têm se colocado no mercado, também este setor passou a buscar os cursos de mestrado e doutorado. Não por exigência de títulos, mas pela atualização e contato com as novidades que este nível de estudo propicia aos candidatos, o que os torna recursos humanos extremamente requisitados no mercado (Neto, 1999 p. 239-240).

A pesquisa tem tornado os programas de pós-graduação como referência, as universidades ainda são os locais onde maior número de pesquisas é realizado. E as universidades passam a ser reconhecidas por seus mestrados e doutorados. Muitos

fatores contribuem para essa afirmação: demanda social por inovações, o controle do estado sobre a universidade pública limitando recursos para a graduação, fazendo com que haja uma verticalização do ensino com programas de pós-graduação, recursos canalizados para a pós-graduação para implementação de bolsas e manutenção de atividades de ensino e pesquisa. E também o prestígio advindo da avaliação da CAPES junto à comunidade acadêmica e a sociedade em geral (Neto, 1999).

Em 15/09/99, foi aprovado pelo CTC os pressupostos e parâmetros para a avaliação de propostas para o mestrado profissional. Em 12/11/2001, a resolução do Conselho Superior aprovou as idéias básicas contidas naquele documento sobre o ajustamento do sistema de Avaliação às necessidades de desenvolvimento da pós-graduação (InfoCapes, 2002a).

Com a oferta do mestrado profissionalizante, o sistema nacional de pós-graduação ampliou sua interface com os setores não acadêmicos da sociedade brasileira, formando mestres para o exercício de profissões outras, que não a de docente pesquisador (InfoCapes, 1999d). “Com o crescimento da oferta de profissionais de nível superior, o diploma de graduação já não assegura uma inserção, estabilidade ou mobilidade no mercado de trabalho, afetado pelo baixo crescimento da economia brasileira nas duas últimas décadas e por uma reestruturação produtiva mais recente, associada à ampliação do desemprego e à precarização dos vínculos ocupacionais” (Braga, 2002, p. 397).

O mestrado inicialmente concebido para a docência e a pesquisa passa a ser procurado por uma clientela diversificada, em que temos jovens recém-formados e também gerentes de empresas a procura de qualificação e diferenciação. Assim Carvalho (2002, p. 398) nos remete ao seguinte pensamento: “Até que ponto a estrutura e as características desses cursos permitem acolher toda essa clientela e responder às suas diversas expectativas e demandas constitui, certamente, uma questão das mais relevantes para as presentes discussões”.

Ruas (2003) destaca que os mestrados profissionais vêm ocupar um importante espaço na formação e desenvolvimento de gestores no Brasil, ressaltando ainda que as instituições que promovem essa modalidade de programa devem estar sempre buscando a renovação e o redirecionamento das concepções e práticas dos alunos.

“O êxito da CAPES em relação a este novo desafio depende, contudo, de que sejam superadas duas ordens de obstáculos: os problemas relativos à forma como é realizada a avaliação das propostas dos cursos profissionalizantes e as resistências por parte da comunidade acadêmica a essa diferenciação de nossa pós-graduação (Info Capes, 2002a)”.

Muitas são as indagações da comunidade acadêmica quanto ao papel do mestrado profissional: o receio de que o mestrado profissional venha a ser orientado por padrões de qualidade menos rigorosos que os exigidos dos cursos acadêmicos; receio de que o desenvolvimento dessa vertente da pós-graduação venha acarretar redução dos investimentos governamentais nos programas acadêmicos; receio de que os títulos referentes a programas profissionais sejam aceitos para o ingresso e ascensão na carreira docente, principalmente no ensino superior (InfoCapes,2002a).

Para Figueiredo (2000, p. 235):

É nesse quadro que deve ser pensada a profissão acadêmica, estruturada em carreira que permita atender à diversidade (regional, disciplinar, cultural e outras) e garantir o mais alto nível de ensino e de pesquisa. Compatível com tais metas, torna-se obrigatório um sistema regular de avaliação de desempenho e de produção que complemente a exigência de titulação acadêmica e que permita o reconhecimento daqueles que demonstrem mérito, bem como a substituição daqueles que não o façam.

Na próxima seção será abordada especificamente a avaliação realizada pela CAPES nos programas de pós-graduação, histórico e critérios.

4.3. AVALIAÇÃO

A CAPES iniciou em 1976 o processo de avaliação dos programas de pós-graduação.

Há consenso em reconhecer que o desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* e a avaliação da CAPES constituem um binômio vencedor. O contínuo aperfeiçoamento e melhoria do desempenho do sistema podem ser creditados, em grande parte, à avaliação, que passou a ser um referencial de qualidade dos cursos e programas, bem como de orientação dos investimentos e ações de fomento das agências governamentais (InfoCapes, 2000c, p. 14).

A avaliação da Capes exerce uma pressão coercitiva para que os programas de mestrado que desejam ser reconhecidos e financiados venham dela participar. Dessa forma há uma pressão homogeneizadora sobre os programas para que os mesmos atinjam um padrão comum estabelecido (InfoCapes, 2000c).

O sistema de avaliação inicial separava os cursos de mestrado do doutorado; as avaliações eram baseadas em critérios estabelecidos por pares indicados pela comunidade, tinha periodicidade anual, depois bi-anual. A classificação era feita por conceitos A,B,C,D e E, hierarquizados do melhor para o pior desempenho. Em 1980 iniciaram-se as visitas dos pares aos programas.

O sistema de avaliação previa a cada dois anos uma comissão eleita por pares da comunidade acadêmica, sob a presidência do coordenador da área. O resultado dessa avaliação era expresso em pareceres sobre cada programa e sintetizado em conceitos que se distribuem numa escala hierárquica e decrescente de “A” a “E” (Saul e Abramowcz, 1997).

Atualmente a CAPES utiliza notas de “3 a 7”, classificando os programas; os que não obtiverem o conceito 3 não são recomendados pela CAPES. A avaliação da CAPES ainda utiliza os mesmos parâmetros para os programas acadêmicos e os profissionais, não contemplando suas diferenças. Não considera também as necessidades decorrentes de sua inserção local e regional.

Em conseqüência, o modelo adotado acaba induzindo ou impondo formatos e custos de financiamento (insumos padronizados) que podem ser pertinentes a um dos objetivos da pós-graduação (a formação de docentes/pesquisadores voltados para a geração do conhecimento técnico-científico), mas não necessariamente para outros objetivos e funções da pós-graduação. É necessário formar milhares de mestres para o exercício de outras tarefas. Além de docentes qualificados para os demais níveis de ensino, o país necessita, e há forte demanda, de profissionais altamente capacitados para o mercado não-acadêmico (InfoCapes, 2000c, p. 15).

O sistema de avaliação da CAPES inicialmente tinha como objetivos principais: zelar pela qualidade da pós-graduação, mediante análise externa criteriosa dos cursos e programas em desenvolvimento; subsidiar a formulação de políticas, bem como orientar os investimentos e ações de fomento voltadas para a instalação, aprimoramento e consolidação do sistema de pós-graduação, premiando os cursos por meio de bolsas de estudo e outros auxílios. Não era de interesse da agência pronunciar-se sobre o credenciamento ou reconhecimento de cursos, competência esta reservada ao Conselho Federal de Educação (InfoCapes, 2000c).

A CAPES inicialmente não analisava processos de reconhecimento, mas com a extinção do CFE, a competência para se proceder ao reconhecimento dos cursos de pós-graduação foi delegada à CAPES pela Portaria MEC nº 1.740, de 20/12/94, vinculando seu processo aos resultados da avaliação. Após a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), este procedimento foi mantido pela Portaria MEC nº 2.264 de 19/12/97, ressaltando que o resultado da avaliação somente outorgará validade nacional após pronunciamento do CNE e sua homologação pelo Ministro da Educação (InfoCapes, 2000c).

Nesse sentido pode-se dizer que há um forte predomínio da função credenciadora. De acordo com literatura da área, percebe-se a importância de assegurar a equivalência dos títulos de mestres emitidos pelas IES.

O parecer nº 118/99 da Câmara de Educação Superior do CNE e o disposto pela Portaria ME nº 132 de 02/02/99, afirmam que somente serão reconhecidos os cursos que obtiverem graus “3 a 7” na avaliação da CAPES. Quando a nota é inferior a três, a CAPES considera que a proposta não atende ao padrão mínimo de desempenho estabelecido para esse nível de ensino e comunica à IES que não recomenda seu funcionamento (InfoCapes, 2000c).

O sistema nacional de pós-graduação, implantado e desenvolvido no Brasil há cerca de 40 anos, é considerado, internacionalmente, como uma experiência educacional bem sucedida. Ostenta indicadores positivos, sob diversos aspectos, no tocante à qualificação de quadros docentes e pesquisadores, sendo reconhecido por suas contribuições à formação de nosso patrimônio intelectual, à capacitação científica e ao aperfeiçoamento do sistema educacional em seu todo (InfoCapes, 2000c, p. 12).

Conforme apresenta Leite (2002), o processo de avaliação da CAPES foi sendo aperfeiçoado ao longo dos anos, em sintonia com a comunidade acadêmica, e vem sendo efetivado por meio dos pares acadêmicos. São feitos diagnósticos quali-quantitativos tendo como base para análise, os referentes pré-estabelecidos, gerais e das áreas do conhecimento, assim como a identidade e características próprias de cada programa. Os procedimentos básicos para a avaliação ocorrem em quatro momentos:

- 1- Análise pelas Comissões de Área, do conjunto de programas de pós-graduação do país, com enquadramento de 1 a 5;
- 2- Análise dos programas 5, submetendo-os aos referenciais de excelência 5 a 7, considerando: desempenho diferenciado compatível com similar internacional; competitividade com programas similares internacionais; demonstração de liderança na comunidade científica;
- 3- Apreciação pelo Conselho Técnico Científico da CAPES, dos resultados de cada área e grande área do conhecimento, com homologação dos resultados finais;
- 4- Divulgação dos resultados finais.

A avaliação é realizada pelos comitês, de acordo com os critérios de avaliação⁶, interpretando os indicadores e fazendo visitas aos programas. “Nesse sentido, papel fundamental é exercido pelos comitês científicos e outras instâncias de natureza similar, através das quais se expressa a representação da comunidade

⁶ Os critérios de avaliação encontram-se no anexo 4.

científica, seja para geração, seja para a interpretação dos indicadores” (Paula, 2002, p. 219).

Para Paula (2002), a qualidade, a confiabilidade e a periodicidade das informações ajudam a dar dados confiáveis e sustentáveis para a avaliação. Dispor de informações é condição fundamental, contudo essas informações devem ter fontes relevantes, quem coleta, quem processa as informações deve refletir os objetivos e ser adequadas ao que se pretende.

A construção da base Qualis⁷ vem auxiliar no processo de avaliação da Capes. Essa iniciativa representa um avanço frente às limitações existentes para o desenvolvimento bibliométricos adequados às condições brasileiras. A base Qualis representa um avanço em relação à: criação e manutenção propriamente ditas de uma base nacional que permita comparabilidade ao longo do tempo; composição dos critérios, adicionando-se, em muitos casos, o índice de citação à simples contagem de publicações indexadas/não indexadas, como se fazia até a avaliação de 1998, introdução de critérios associados à comunidade científica brasileira, discutidos e trabalhados pelas comissões da área, consideração de característica próprias da área, à medida que as comissões tem liberdade para definir critérios (Paula, 2002).

“Merece destaque, também, a conquista da comunidade científica, no sentido de democratizar o processo de avaliação, assegurando que os avaliadores sejam pares e eleitos pelo coletivo dos programas” (Saul e Abramowicz 1997, p. 113).

“Entre os aspectos críticos do sistema, sobressai a rigidez de organização da pós-graduação *stricto sensu*. Seus pressupostos homogeneizadores e estritamente acadêmicos desestimulam a inovação e bloqueiam formas alternativas de capacitação que atendam às necessidades presentes e futuras da sociedade (InfoCapes, 2000c, p. 12).”

⁷ A base Qualis é uma base de dados de qualificação científica docente e discente que está sendo implantada com o objetivo de ajudar no processo de avaliação dos programas.

Segundo bibliografia da área, o modelo adotado pela CAPES considera o mestrado acadêmico, aquele que irá formar docentes e pesquisadores, não considerando as necessidades do mercado, profissionais que buscam na teoria soluções para problemas encontrados em grandes empresas.

Não restam dúvidas da importância da qualidade da pós-graduação; ela deve ser buscada e preservada no seu mais alto grau, mas sem limitar as condições e estímulos para ampliar e incorporar níveis crescentes de qualidade em todo o sistema de ensino superior, áreas do conhecimento, regiões e demais níveis de ensino (InfoCapes, 2000c).

A flexibilidade do modelo e a diversificação da pós-graduação constituem questões relevantes que devem ser discutidas e viabilizadas com maior vigor para que o sistema possa atender mais efetivamente novas demandas da sociedade, bem como se tornar receptivo às novas formas de capacitação que são disponibilizadas pelo próprio avanço do conhecimento e das transformações tecnológicas. Tem sido proclamado que a atual política governamental para a educação superior está assentada em três pontos: flexibilidade, competitividade e avaliação. Não parece que estes pilares aplicam-se inteiramente à pós-graduação *stricto sensu*. Seu modelo, marcado pela rigidez, tende a rejeitar a diversificação. A competitividade, aparentemente consagrada pelas regras meritocráticas, revela um processo pesadamente concentrador. “A quem mais tem, mais lhe será dado”. A avaliação, por sua vez, tende a atuar como mecanismo de reforço e de conservadorismo do modelo (InfoCapes, 2000c, p. 13).

O modelo de avaliação da pós-graduação tende para a preservação do “*status quo*” em contrapartida à mudança e inovação. Embora tenha havido reformulações, sua estrutura acaba sendo mantida. As adequações entre as mudanças que ocorreram na avaliação da CAPES e as transformações e demandas nos mostram um grande *gap* entre esses dois mundos. Uma questão destacada pela literatura é que os programas não são avaliados isoladamente: mestrado e doutorado. No caso, só conseguirão atingir conceitos maiores que “5” os programas que tiverem doutorado, para que possam partilhar recursos, infra-estrutura, reforçando que esses programas são mais maduros pelo fato de terem atingido um patamar superior com a implantação do doutorado (InfoCapes, 2000c).

Spagnolo (2000) assevera que avaliação da CAPES iniciou bem antes da maioria dos programas de pós-graduação que existem hoje, garantindo maior tranqüilidade para a sua aceitação.

Provavelmente, esta é uma das razões pelas quais tais avaliações impostas pelo governo e apoiadas indiretamente pela sociedade (ou, ao menos, não repudiadas com suficiente vigor e articulação, nem mesmo no âmbito da comunidade acadêmica – foco maior de resistência) estão sendo assimiladas com relativa tranqüilidade no Brasil. Bem mais traumática é a situação em países onde as instituições universitárias mantêm uma tradição quase milenar de defesa da bandeira da independência e da autonomia e vêm-se, de repente, obrigadas a abrir suas pesadas portas e deixar que avaliações vindas de fora ocupem suas ‘torres de marfim’ (Spagnolo, 2000, p. 7).

A avaliação do ensino superior despertou de forma particular o interesse dos governos, sendo vista como um meio de enfrentar as mudanças que estão ocorrendo diariamente: um instrumento indispensável para redesenhar políticas, para manter competitiva a qualidade da oferta, para alocar recursos, para garantir a credibilidade do sistema de ensino superior e ganhar o apoio dos vários setores da sociedade (Spagnolo, 2000).

Para Rocha (2000), o processo de avaliação é legítimo e essencial, assim como a CAPES no seu papel de instância avaliadora. Há pelo menos duas razões para avaliação. A primeira é prestar contas à sociedade, dando conhecimento aos candidatos sobre as limitações dos programas, cotejando-as com as suas propostas, tal como a CAPES sempre fez. A segunda é permitir a aprendizagem, isto é, discutir o desempenho de cada programa de acordo com suas propostas e realidades, ajustando rumos e processos.

Para Zancan (2002), na comunidade educacional o processo de avaliação é a busca incessante pela qualidade, e para que essa qualidade seja alcançada foram estabelecidas regras mínimas que regem a pós-graduação. Porém, ainda de acordo com a autora a melhoria da avaliação ainda não conseguiu superar as dificuldades e o corporativismo, além de erros e desvios nos processos.

De acordo com Falcão (2002, p. 185), “os critérios atuais mostram sinais de desgaste: o desejado padrão de qualidade vem sendo atingido negativamente. Distorções se avolumam e parecem resultar, pelo menos em parte do esforço de obediência a critérios quantitativos, sem convicção (com muitas razões). Essa obediência já sugere aproximadamente limites indesejáveis (...)”

De acordo com o InfoCapes (2002a), surgem problemas relativos à forma como a CAPES realiza as avaliações: deficiências no conhecimento das características, necessidade e perspectivas de desenvolvimento dos cursos de mestrado profissional no país; inadequação das informações coletadas pela CAPES sobre a caracterização das propostas e condições de funcionamento dos cursos profissionais, visto que as informações são as mesmas para programas acadêmicos ou profissionais; todo o processo de avaliação da CAPES está voltado à produção científica e formação acadêmica; não considerando as especificidades de cada programas.

Ainda não há sistema de avaliação diferenciado para os programas acadêmicos ou profissionais, somente diretrizes a serem seguidas, conforme apresenta o InfoCapes, (2002a): a oferta de cursos acadêmicos não se constitui em requisito para a oferta de cursos de mestrado profissional; o mestrado acadêmico e o mestrado profissional, embora cumpram propostas diferenciadas de habilitação profissional, asseguram formação de igual nível e qualidade; a composição do quadro docente dos programas deve estar em consonância com as propostas dos cursos por estes oferecidos; a concepção e estrutura dos cursos devem expressar respostas adequadas às características e necessidades especiais de suas clientelas; as comissões formadas pela CAPES para avaliação de programas ou cursos profissionais deverão incluir, além de consultores acadêmicos, profissionais, pesquisadores ou não, com reconhecido desempenho no segmento de mercado de trabalho atendido pelo curso.

Neto (1999) coloca que a pós-graduação sempre trabalhou com a formação de recursos humanos de alto nível, voltados para a docência e a pesquisa. Embora o setor

privado não exija títulos de mestrado e doutorado, esses conhecimentos estão sendo solicitados no dia-a-dia das empresas. Dessa forma as grandes universidades passaram a ser reconhecidas por seus cursos de mestrado e doutorados como forma de geração de conhecimento. Muitos fatores contribuíram para isso: a demanda social (empresarial, educacional, pessoal) por inovações; o controle que o Estado exerce sobre o orçamento das universidades públicas, não permitindo a expansão de novos cursos, assim as universidades partem para a verticalização do processo; os recursos são canalizados para a pós-graduação por meio de bolsas e manutenção das atividades de ensino e pesquisa; e o prestígio advindo dos programas melhor conceituados pela CAPES.

“Um dos êxitos desse sistema deve-se à montagem de um eficiente método de credenciamento, no qual se analise não apenas a pertinência da abertura dos cursos mas suas condições acadêmicas de funcionamento, procurando detectar e sanar suas possíveis falhas”(Martins, 2002, p. 78).

Para Fischer (2003), existem alguns fatores de risco no mestrado profissional: permanência como um curso inovador, legitimidade para manter os índices de produtividade, sustentabilidade mantendo adequada a relação entre captação e uso de recurso, visibilidade para sustentar a imagem construída e reinvenção, pois os modelos de ensino são perecíveis.

5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: PARTE 2

De acordo com a exposição precedente, este capítulo está voltado para a definição dos grupos de docentes de acordo com os esquemas interpretativos predominantes e sua reação estratégica à avaliação da CAPES. Esse capítulo encontra-se dividido em três seções: (i) análise discriminante I: acadêmicos e outros segmentos de atuação, (ii) análise discriminante II: reações estratégicas e (iii) análise final.

5.1 ANÁLISE DISCRIMINANTE I - Acadêmicos e outros segmentos de atuação

A amostra foi constituída de 385 professores distribuídos em 55 programas⁸. Para efeito das análises estatísticas o número de respostas válidas, não zeradas, foi de 350, com base nesses números foram realizadas as análises. Atribuiu-se o índice de respostas zeradas aos erros de preenchimento do questionário, falta de conhecimento a respeito das questões, não permitindo que esses respondentes pudessem participar de todas as análises.

A técnica multivariada de análise discriminante foi empregada para construir um modelo preditivo baseado em características observadas de cada caso ou observação. A análise trata dos problemas relacionados com fixar ou alocar novos casos em conjuntos previamente definidos.

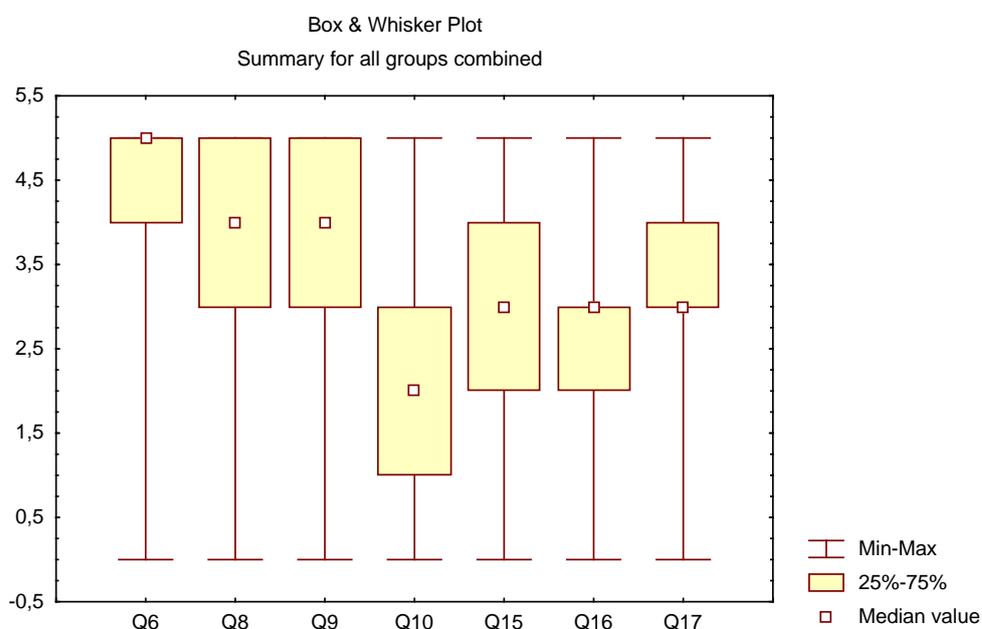
Assim, definiu-se que o grupo de professores seria classificado de acordo com sua orientação: acadêmica ou de atuação em outros segmentos profissionais. Essa escolha não foi definida pela classificação dos programas (mestrado acadêmico ou mestrado profissional), mas em face dos valores, crenças e interesses dos docentes.

⁸ A relação dos programas encontra-se no anexo 1.

A formulação do critério, no estudo em questão, utilizou uma variável dependente q.7 com duas categorias, para classificar observações em grupos a partir de 9 variáveis independentes, sendo q.6, q.8, q.9, q.10, q.11, q.14, q.15, q.16 e q.17.

A dinâmica da análise foi gerar um grupo de funções lineares. As funções foram geradas baseadas nas classificações conhecidas dos dados e podem ser aplicadas a novos casos que não se conheça. Utilizando o pacote estatístico SPSS, para rodar a análise discriminante, apresenta-se o gráfico com as variáveis em questão.

GRÁFICO 1 – BOX PLOT DAS VARIÁVEIS DA FUNÇÃO



Fonte: dados da pesquisa

Após todos os cálculos, encontraram-se os resultados de classificação da análise discriminante.

TABELA 1 – RESULTADOS DA CLASSIFICAÇÃO ACADÊMICOS E OUTROS SEGMENTOS

Original	Grupo	Afiliação Prevista ao Grupo		Total
		Outros segmentos	Acadêmico	
Número de casos	Outros segmentos	51	37	88
	Acadêmico	56	206	262
%	Outros segmentos	57,95	42,05	100
	Acadêmico	21,37	78,63	100
Validação cruzada	Grupo	Afiliação Prevista ao Grupo		Total
		Outros segmentos	Acadêmico	
Número de casos	Outros segmentos	48	40	88
	Acadêmico	61	201	262
%	Outros segmentos	54,55	45,45	100
	Acadêmico	23,28	76,72	100

73,4% dos casos originais agrupados, classificados corretamente.

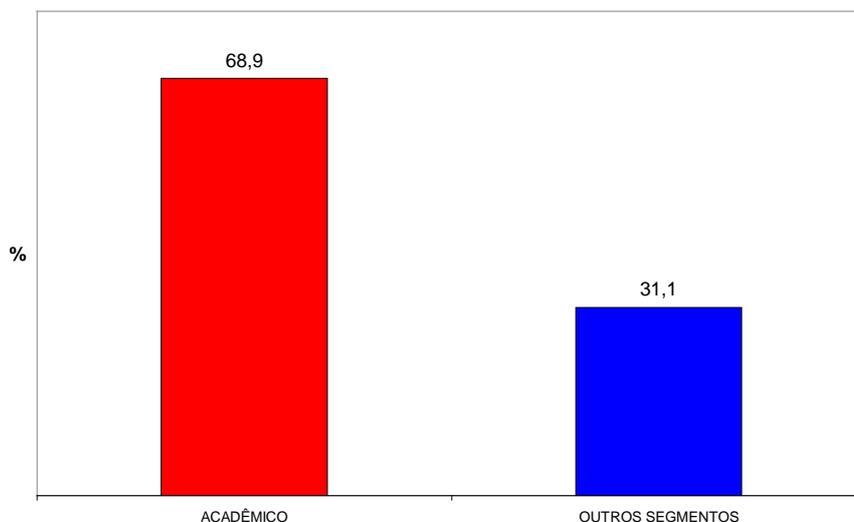
71,1% dos casos da validação cruzada agrupados, classificados corretamente.

Fonte: dados primários da pesquisa

Para verificar a validade da análise discriminante, utilizou-se a proporção de acertos, tomando a soma dos elementos da diagonal e dividindo o resultado pelo número total de casos. Portanto, utilizando nossos resultados de classificação para a validação cruzada, tem-se: $(48+201)/350 = 0,711$ ou 71,1%, alguns autores sugerem que a precisão de classificação através da análise de discriminante, fique no mínimo 25% maior que a alcançada pela forma aleatória (Malhotra, 1999). Neste caso obteve-se 71,1% de acerto.

Utilizando a análise discriminante concluiu-se que nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração existem docentes com valores mais voltados à academia, enquanto outros são mais voltados a outros segmentos de atuação público ou privado. Após os cálculos concluiu-se que 68,9% dos docentes de todos os programas participantes da pesquisa têm seus valores mais voltados para o trabalho acadêmico, envolvidos com docência ou pesquisa, enquanto 31,1% têm seus valores mais voltados para a produção técnica, envolvendo empresas públicas e privadas. Não foram feitas referências aos programas acadêmicos ou profissionais.

GRÁFICO 2 – DOCENTES: ACADÊMICOS X OUTROS SEGMENTOS DE ATUAÇÃO



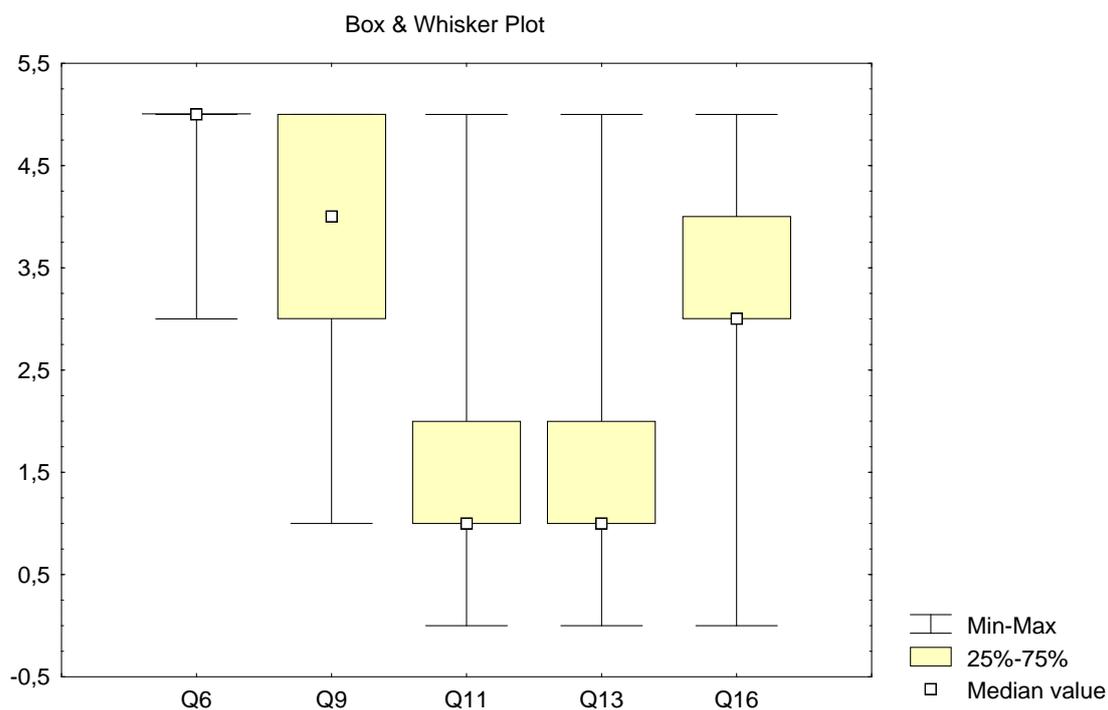
Fonte: dados da pesquisa

Mais uma vez optou-se por utilizar a análise discriminante para verificar como a variável interveniente, os esquemas interpretativos, e sua influência na reação estratégica dos docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

5.2. ANÁLISE DISCRIMINANTE II - reações estratégicas

Realizou-se novamente a análise discriminante para o grupo de docentes classificados como acadêmicos. Utilizou-se uma variável dependente: q1 com duas categorias, para classificar observações em grupos de acordo com as cinco reações estratégicas apresentadas por Oliver (1991), sendo a q6, q9, q11, q13, q16. Utilizando o SPSS, para rodar a análise discriminante. A seguir apresenta-se o gráfico com as variáveis da função.

GRÁFICO 3 – BOX PLOT DAS VARIÁVEIS DA FUNÇÃO



Fonte: dados da pesquisa

Após todos os cálculos realizados, obteve-se a classificação a seguir.

TABELA 2 – RESULTADOS DA CLASSIFICAÇÃO ACADÊMICOS REAÇÕES

Original	Grupo	Afiliação Prevista ao Grupo		Total
		Conformidade/ compromisso	Evitação/desafio/ manipulação	
Número de casos	Conformidade/compromisso	226	12	238
	Evitação/desafio/manipulação	0	3	3
%	Conformidade/compromisso	94,96	5,04	100,00
	Evitação/desafio/manipulação	0,00	100,00	100,00
Validação cruzada	Grupo	Afiliação Prevista ao Grupo		Total
		Conformidade/ compromisso	Evitação/desafio/ manipulação	
Número de casos	Conformidade/compromisso	224	14	238
	Evitação/desafio/manipulação	1	2	3
%	Conformidade/compromisso	94,12	5,88	100,00
	Evitação/desafio/manipulação	33,33	66,67	100,00

95,0% dos casos originais agrupados classificados corretamente.

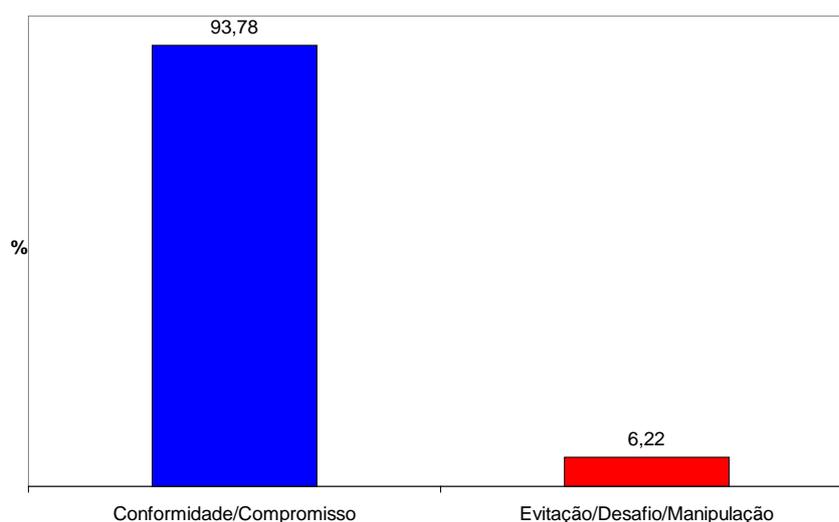
93,8% dos casos da validação cruzada agrupados, classificados corretamente.

Fonte: dados da pesquisa

Para verificar a validade da análise discriminante, utilizou-se a proporção de acertos, tomando a soma dos elementos da diagonal e dividindo o resultado pelo número total de casos. Portanto utilizando os resultados de classificação para a validação cruzada, tem-se: $(224+2)/241= 0,938$ ou 93,8%; alguns autores sugerem que a precisão de classificação através da análise de discriminante, fique no mínimo 25% maior que a alcançada pela forma aleatória (Malhotra, 1999). Neste caso, obteve-se 93,8% de acerto.

O gráfico a seguir apresenta a distinção entre os docentes considerados acadêmicos quanto à reação estratégica.

GRÁFICO 4 – CLASSIFICAÇÃO DOS DOCENTES ACADÊMICOS QUANTO ÀS REAÇÕES ESTRATÉGICAS



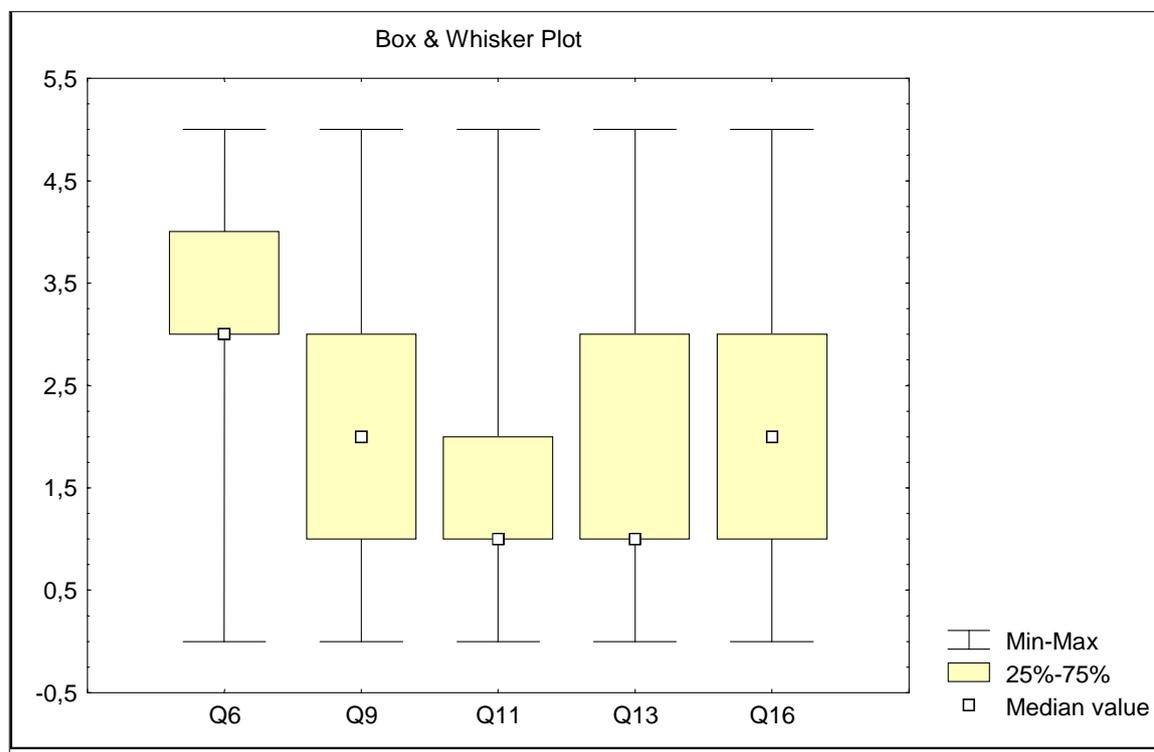
Fonte: dados da pesquisa

Conforme a classificação dos programas, no caso dos acadêmicos na análise discriminante, 93,78% foram classificados como tendo reações de conformidade e compromisso, enquanto 6,22% foram classificados como tendo reações de evitação/desafio/manipulação.

Realizou-se novamente a análise discriminante, classificando dentro do grupo de docentes quais as reações estratégicas apresentadas; utilizou-se uma variável dependente: q1 com duas categorias, (acadêmico ou não) para classificar observações

em grupos a partir de 5 variáveis independentes, que são as cinco reações estratégicas apresentadas por Oliver (1991), sendo a q6, q9, q11, q13, q16. Utilizou-se o SPSS, para rodar a análise discriminante. A seguir, apresenta-se o gráfico com as variáveis da função.

GRÁFICO 5 – BOX PLOT DAS VARIÁVEIS DA FUNÇÃO



Fonte: dados da pesquisa

Após todos os cálculos, obteve-se a classificação dos grupos a seguir.

TABELA 3 – RESULTADOS DA CLASSIFICAÇÃO OUTROS SEGMENTOS REAÇÃO

continua

Original	Grupo	Afiliação Prevista ao Grupo		Total
		Conformidade/ compromisso	Evitação/desafio/ manipulação	
Número de casos	Conformidade/compromisso	54	1	55
	Evitação/desafio/manipulação	9	45	54
%	Conformidade/compromisso	98,18	1,82	100,00
	Evitação/desafio/manipulação	16,67	83,33	100,00

TABELA 3 – RESULTADOS DA CLASSIFICAÇÃO OUTROS SEGMENTOS REAÇÃO

Validação cruzada	Grupo	Afiliação Prevista ao Grupo		conclusão
		Conformidade/ compromisso	Evitação/desafio/ manipulação	Total
Número de casos	Conformidade/compromisso	52	3	55
	Evitação/desafio/manipulação	12	42	54
%	Conformidade/compromisso	94,55	5,45	100,00
	Evitação/desafio/manipulação	22,22	77,78	100,00

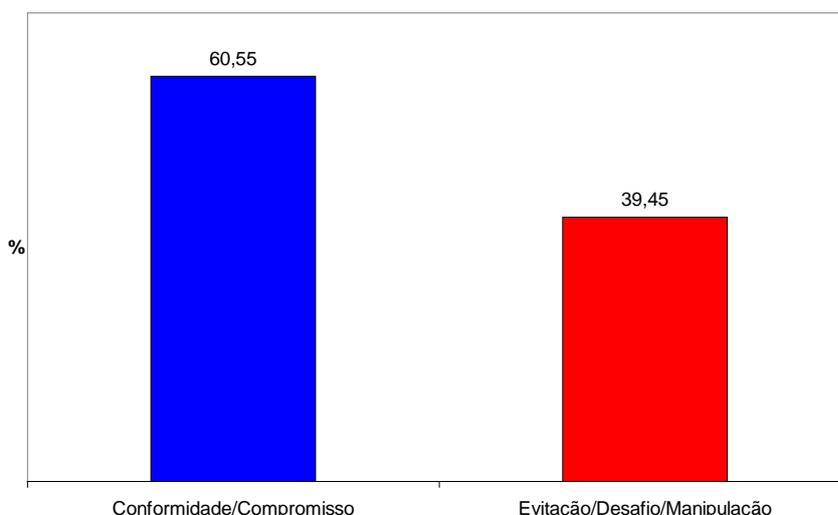
90,8% dos casos originais agrupados, classificados corretamente.

86,2% dos casos da validação cruzada agrupados, classificados corretamente.

Fonte: dados da pesquisa

Para verificar a validade da análise discriminante, utilizou-se a proporção de acertos, tomando a soma dos elementos da diagonal e dividindo o resultado pelo número total de casos. Portanto, utilizando-se os resultados de classificação para a validação cruzada, tem-se: $(52+42)/109 = 0,862$ ou 86,2%; alguns autores sugerem que a precisão de classificação através da análise de discriminante, fique no mínimo 25% maior que a alcançada pela forma aleatória (Malhotra, 1999). Neste caso, obteve-se 86,2% de acerto.

GRÁFICO 6 - CLASSIFICAÇÃO DOS DOCENTES VOLTADOS PARA OUTROS SEGMENTOS DE ATUAÇÃO QUANTO ÀS REAÇÕES ESTRATÉGICAS.



Fonte: dados da pesquisa

Conforme a classificação dos programas voltados para outros segmentos de atuação, a análise discriminante, 60,55% foram classificados nas reações de conformidade/compromisso, 39,45% foram classificados nas reações de evitação/desafio/manipulação.

Conclui-se que, dentro do grupo de professores voltados para outros segmentos de atuação, há maior divergência quanto à avaliação da CAPES.

5.3. CONCLUSÃO DAS ANÁLISES

As organizações se inserem no contexto ambiental que lhes fornece elementos de ordem técnica e econômica, o ambiente técnico, bem como lhes confere legitimidade e apoio no que se refere às práticas e estratégias, o ambiente institucional, conforme exposto na base teórica apresentada. As organizações são permeadas por valores, crenças e interesses institucionalizados. Dessa forma, Daniels, Johnson e Chernatony (2002) afirmam que a similaridade dos esquemas interpretativos pode existir entre professores que dividem a mesma instituição e podem existir professores que são de programas diferentes, em função de eles estarem expostos à mesma pressão institucional: a avaliação da CAPES.

A avaliação da CAPES aos programas de pós-graduação exerce uma pressão institucional coercitiva, para que os programas que pretendem continuar a receber verbas e ter seu conceito junto à comunidade acadêmica garantida devem estar aptos a ser avaliados e obter notas compatíveis com seus programas. Nem sempre a avaliação da CAPES consegue garantir continuidade aos trabalhos que estão sendo desenvolvidos nos programas em questão.

Muitas universidades sofrem pressões diversas para a manutenção de seus cursos; um exemplo é a Universidade Federal de Uberlândia: “A UFB, portanto, além das pressões e demandas que o conjunto das universidades brasileiras tem sofrido no sentido de buscar a produção de inovações, de formar pessoal de alto nível, etc. [sic],

recebe também os reclamos regionais, sofre a concorrência de instituições particulares e não pode contar com os cofres do Estado para continuar a se desenvolver da forma como o fez até o presente momento (Neto, 1999, p. 243).” Essa situação não é um caso isolado, mas um caso concreto das dificuldades que estão passando as universidades brasileiras.

O sistema de ensino superior brasileiro não é homogêneo, são óbvias as diferenças entre as universidades públicas e privadas, mas também não devemos deixar de lado o ambiente que prevalece em cada instituição (Balbachevsky, 2000). Também deve-se considerar a diferença entre os programas acadêmicos e os profissionais, os quais têm foco diferenciado, enquanto aqueles estão mais preocupados com a produção acadêmica, estes estão preocupados com as produções técnicas e consultorias.

Depois de realizada a análise discriminante, primeiramente baseada nas características observadas nos docentes dos programas, identificaram-se dois grupos definidos como aqueles voltados para a academia e aqueles voltados para outros segmentos de atuação profissional pública ou privada.

Definiu-se o grupo 1 como aqueles que se orientam segundo os valores acadêmicos. Esses valores, identificados após análise dos dados secundários, são eles: a importância atribuída à avaliação, credibilidade no sistema de avaliação da CAPES, importância da CAPES para o aumento da produção científica no Brasil, valorização de docentes e discentes no processo de desenvolvimento de pesquisas científicas, a inovação como fator desencadeador da produção científica, reconhecimento pela comunidade científica, padronização, profissionalismo, pesquisa científica. As afirmações a respeito da produção científica são reforçadas por Saul e Abramowicz (1997) os quais comentam que os programas de pós-graduação são os maiores disseminadores de professores de alto nível, bem como de cientistas. O desenvolvimento científico constitui acesso ao conhecimento de modo geral.

A produção científica é muito valorizada pela avaliação da CAPES, dessa forma muitos programas estabelecem metas de produção científica a serem alcançadas por seus professores. Essa prática é realizada pela maioria dos programas, embora muitos professores discordem, argumentando que de acordo com o direcionamento do programa, acadêmico ou profissional, essa produção pode ser inviável. O mesmo acontece com os alunos dos programas que em muitos casos têm metas de produção científica a serem atingidas para garantir que o programa consiga atingir um bom nível de produção tanto de docentes como de discentes, embora essa questão das metas para os alunos seja mais fraca, até em função de a produção discente ter percentual menor nos critérios da CAPES. Em relação à produção científica são valorizadas, em primeiro plano, as publicações internacionais dos professores e alunos; as publicações dos professores e alunos no âmbito nacional ficam em segundo plano. Essa conclusão se dá até em função de a própria avaliação da CAPES ter conceito maior para publicações internacionais.

Com base nos dados, concluiu-se que o processo de avaliação da Capes já está institucionalizado como sendo fundamental, a maior dificuldade são as modificações necessárias para atender o público dos mestrados profissionais. Porém pode-se dizer que muitos docentes questionam a avaliação da CAPES por ela ser mais quantitativa do que qualitativa. Pode-se citar como exemplo o uso da base Qualis para análise da "qualidade" das publicações. “A base Qualis tem como referência exclusiva os periódicos relacionados pelos programas. Ou seja, trata-se unicamente da classificação dos periódicos que são utilizados pela comunidade científica brasileira atuante nos programas avaliados pela Capes” (Paula, 2002, p. 227).

Considerando ainda o grupo 1: acadêmico, tem-se que os interesses encontrados nesse grupo foram: reconhecimento profissional e do programa em que atua, ascensão na carreira de docente. A diversidade individual e os grupos de interesses significam que há coalizões de interesses e conflitos de interesses inerentes à característica organizacional (Morgan, 2000).

Considere-se ainda que estruturas organizacionais distintas produzem culturas institucionais diferentes no meio acadêmico e estas, identidades diferenciadas proporcionam visões e atuações díspares a respeito da mesma prática. O ambiente acadêmico, aliado às estratégias profissionais individuais, proporciona diferentes valores, culturas acadêmicas e padrões de envolvimento profissional diferenciados (Rocha, 2000).

O grupo 2 foi definido como o voltado para atuação profissional em organizações empresariais públicas ou privadas. Foram encontradas como valores e crenças nesse grupo: profissionalismo, produção técnica, inovação, importância do trabalho em organizações não educacionais. Como interesses destaca-se: autonomia financeira do programa, complementação salarial, reconhecimento profissional, *status* e consultorias em empresas.

“A dependência de recursos admite que as organizações têm ações ativas de escolha para responder às pressões externas, enquanto a teoria institucional assume que a organização age com comportamento de não escolha, isto é, conformidade (Oliver, 1991, p. 150)”.

Como nem todos os programas são acadêmicos, quando se trata de produção técnica e atuação profissional em organizações empresariais e/ou públicas há um alto grau de discordância no estabelecimento de metas de produção, o que corrobora a conclusão que a maioria dos docentes têm na produção acadêmica seu maior foco. A maioria dos programas discute como atender simultaneamente às expectativas de formação para as organizações empresariais ou públicas, e de formação para a academia e para pesquisa. Há consciência que muitos dos discentes dos programas não irão atuar como docentes ou pesquisadores. Isso se deve ao fato de que muitos programas profissionais também têm mestrado acadêmico. Partindo da lógica que a maioria dos programas são acadêmicos, não há grande interesse sobre a importância da consultoria para organizações empresariais e/ou públicas. Assim são poucos os docentes que possuem preocupação com o desenvolvimento de consultorias.

“Diferentes contextos influenciam de diversas formas o trabalho e a auto-identidade desses profissionais, condicionam sua visão de mundo e impõe limites para as suas aspirações profissionais (Balbachevsky, 2000, p. 140)”.

Para Tachizawa e Andrade (2002), a filosofia da instituição baseada na missão, crenças e valores implicam que, quanto mais arraigada e compartilhada, menor será a exigência de formalização das regras de gestão. Inversamente, quanto maior for o grau de oficialização de normas e procedimentos, maior será a probabilidade de a instituição estar adotando uma estrutura conservadora e inflexível. Assim o êxito da IES irá depender de uma base sólida de crenças e valores compartilhados permitindo assim coordenar esforços par metas e objetivos maiores da instituição de ensino.

Para Rocha (2000), o ambiente institucional vai propiciar a fecundação de uma cultura acadêmica diferente das demais. Essa cultura se expressa pelas ações de seus docentes.

Após análise dos dados secundários elaborou-se o quadro com os valores, crenças predominantes nos docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração:

QUADRO 4 – VALORES E CRENÇAS

Importância atribuída à avaliação
Credibilidade no sistema de avaliação da CAPES
Importância da CAPES para o aumento da produção científica
Valorização dos docentes e discentes
Inovação na produção científica
Orientação para atuação profissional em organizações empresariais e/ou públicas
Orientação para academia
Produção técnica
Importância do reconhecimento pela comunidade científica
Padronização
Profissionalismo
Pesquisa científica

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados secundários

Após análise dos dados secundários, elaborou-se o quadro com os interesses predominantes nos docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração:

QUADRO 5 – INTERESSES

Autonomia financeira do programa
Complementação salarial
Reconhecimento profissional
Imagem perante a sociedade (<i>status</i>)
Ascensão na carreira docente
Consultorias
Construção da imagem do programa

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados secundários

Depois de concluído que havia dois grupos de atuação dentro da pós-graduação *stricto sensu* em Administração, foi aplicada novamente a técnica de análise discriminante identificando dentro dos dois grupos: o acadêmico e o voltado para outros segmentos de atuação público e privado, as variáveis que discriminam as reações estratégicas foram: conformidade, compromisso, evitação, manipulação e desafio.

Dentro dos dois grupos, o acadêmico e o voltado para outros segmentos de atuação, não se conseguiu definir as cinco estratégias apresentadas por Oliver (1991), encontrou-se apenas dois grupos que de acordo com a teoria precedente puderam ser classificados como conformidade/compromisso em oposição a evitação/desafio/manipulação. Dessa forma encontra-se dentro do grupo acadêmico que 93,78% tem reações de conformidade/compromisso e 6,22% de evitação/desafio/manipulação.

Dentro do grupo voltado para outros segmentos de atuação profissional público e privado, encontram-se 60,55% que têm reações de conformidade/compromisso e 39,45% de evitação/desafio/manipulação.

É interessante notar a inter-relação entre os programas com a participação de professores de outros programas em bancas de dissertação e tese, teve grande destaque na pesquisa, uma vez que isso permite que professores de diversas instituições tenham a possibilidade de apresentar sugestões e troca de experiências enriquecendo cada vez mais os programas.

“Mesmo dentre aqueles que se alinham num posicionamento em que a avaliação é voltada para a melhora da educação, verifica-se que esse consenso é aparente” (Saul e Abramowicz, 1997, p. 112).

Há um alto grau de concordância que há pessoas e até programas que querem modificar os critérios de avaliação utilizados pela CAPES não porque não sejam adequados para a área, mas porque não têm condições de atendê-los. Dessa forma, a avaliação da CAPES é aceita, a questão subjacente é que muitos programas não têm condições de manter professores com dedicação exclusiva, não dispõe de equipamentos e material de apoio para as pesquisas entre outras restrições, também até o perfil dos alunos deve ser considerado.

São diversos os parâmetros da CAPES que são considerados como fundamentais: a qualidade das dissertações e teses, bem como o vínculo delas com as linhas de pesquisa; que a maioria dos professores possua vínculo de dedicação integral e exclusiva com o seu programa; em relação ao tempo de mestrado e doutorado, a maioria dos professores acredita que 24 meses é tempo suficiente para se realizar um excelente mestrado, bem como, 48 meses é tempo suficiente para se realizar um excelente doutorado. Mas alguns professores questionam a qualidade de muitos trabalhos, que, em função do tempo, não podem ser desenvolvidos a contento. É consenso a importância de grupos de pesquisa, independente do programa ser acadêmico ou profissional e todos concordam que os grupos de pesquisa devem ser incentivados uma vez que é a partir deles que se realizam pesquisas acadêmicas relevantes e artigos científicos de qualidade. Mais uma vez corroborando para o pensamento que a avaliação da CAPES possui critérios adequados.

Pode-se afirmar que há grande preocupação por parte de todos os docentes em discutir os critérios, ressaltando a importância destes, verificando também critérios que poderiam ser alterados para contemplar os casos específicos de mestrados profissionais. As alterações nos procedimentos e atividades devem ser realizadas para manter-se adequadas aos critérios estabelecidos pela CAPES. Essas alterações são necessárias para que, tanto o corpo docente, quanto o discente, consigam garantir produção científica, grupos de estudo, participação em congressos, entre outros procedimentos que venham corroborar na melhoria tanto de corpo docente como discente dos programas.

Não há grande preocupação por se fazer representar no comitê de avaliação da CAPES, na tentativa de representar melhor a opinião de seu programa. Algumas vezes os programas convidam membros do comitê de avaliação da CAPES para proferir palestras em seus programas, o que garante que a avaliação da CAPES na sua grande maioria é aceita pelos programas, ou em alguns casos específicos que o programa quer ter maior relacionamento com os membros do comitê de avaliação.

Conclui-se que são poucos os docentes dos programas que possuem um direcionamento diferente do que o conduzido pelo sistema de avaliação da CAPES, ou seja, os programas profissionais que atendem na sua maioria gerentes e diretores de grandes empresas. Nesses programas, o maior foco é a busca de soluções teóricas para os problemas vividos no dia-a-dia das organizações.

Não restam dúvidas sobre a importância que a dedicação exclusiva por parte dos alunos aumenta o aproveitamento do curso e a produtividade em qualquer programa, porém sabe-se que essa não é a realidade dos programas profissionalizantes. Nesse sentido podem ter ocorrido respostas negativas quanto a essa afirmação. Outra questão é a conformidade com as áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa para o desenvolvimento da produção científica por parte de docentes e discentes. Houve grande concordância com essa afirmação uma vez que os programas planejam suas linhas de pesquisa de acordo com as áreas de interesse de seus professores.

Os programas delimitam sua atuação regida pela sua concepção de mundo. No dizer de Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes (1999), é de acordo com a delimitação de cada organização que se criam regras e procedimentos organizacionais considerados legítimos a que a organização se sujeita para sobreviver. Assim os docentes dos programas se sujeitam à avaliação da CAPES para manter seu *status* perante a comunidade acadêmica e também em função dos recursos necessários para a manutenção dos cursos.

Também reconhecendo, conforme Berger e Luckmann (2001, p. 91) "a lógica não reside nas instituições e em funções externas, mas na maneira em que estas são tratadas na reflexão que delas se ocupa (...)."

Administradores de diferentes organizações poderão ou deverão conceber o ambiente diferentemente, também porque eles acreditam em suas crenças de ter realizado algo diferente ou que podem desenvolver algo diferente, isso contribui para que ajam dessa forma. (Daniels, Johnson e Chernatony, 2002).

Analisando os dados secundários e as análises discriminantes realizadas, pode-se fazer algumas considerações a respeito do posicionamento dos programas de pós-graduação frente à avaliação da CAPES como pode ser observado no quadro abaixo.

QUADRO 6 – RESPOSTAS ESTRATÉGICAS AOS PROCESSOS INSTITUCIONAIS - posicionamento

Estratégias	Táticas	Exemplos	Posicionamento
Conformidade Compromisso	Hábito	Seguir normas invisíveis, dadas como certas	Tradição, institucionalismo, importância atribuída à avaliação, importância às políticas de avaliação
	Imitar	Imitar modelos institucionais	Imitação dos demais programas
	Concordar	Obedecer às regras e aceitar as normas	Reconhecimento da sociedade, academia e programa
	Equilibrar	Equilibrar as expectativas de públicos múltiplos	Tentativa de compromisso tanto de professores como de alunos
	Pacificar	Aplacar e acomodar elementos institucionais	Não concorda totalmente, mas tenta permanecer imparcial
	Barganhar	Negociar com grupos de interesse institucionais	Tentativa de conciliar outros segmentos de atuação e a academia
Evitação Desafio Manipulação	Ocultar	Disfarçar a não conformidade	Flexibilidade
	Amortecer	Afrouxar as ligações institucionais	Tenta mostrar que concorda com a Capes quando acontece o contrário
	Escapar	Mudar objetivos, atividades ou domínios	Ocultar deficiências Importância de grupos externos sem deixar de lado a academia
	Rejeitar	Desconsiderar normas e valores explícitos	Não concorda com os parâmetros. Voltada para outros segmentos de atuação
	Provocar	Contestar regras e exigências	Postura crítica
	Atacar	Violar as fontes de pressão institucional	Ataca desconsiderando as pressões institucionais
	Cooptar	Importar pessoas influentes	Não tem compromisso efetivo com os parâmetros da Capes
	Influenciar	Moldar valores e critérios	Tenta mudar os parâmetros influenciando docentes e discentes
	Controlar	Dominar públicos e processos institucionais	Tenta estar presente em grupos que possam participar das decisões

Fonte: Oliver (1991), adaptado pela autora.

Analisando de forma global os docentes dos programas, pode-se dizer que os esquemas interpretativos predominantes nos docentes dos programas estão em consonância com o ambiente institucional ao qual estão inseridos o que nos remete ao pensamento de Berger e Luckmann (2001, p. 92):

Os indivíduos executam ações separadas institucionalizadas no contexto de sua biografia. Esta biografia forma um todo sobre o qual é feita posteriormente uma reflexão na qual as ações discretas não são pensadas como acontecimentos isolados, mas como partes relacionadas de um universo subjetivamente dotado de sentido, cujos significados não são particulares ao indivíduo, mas socialmente articulados e compartilhados. Somente mediante este rodeio dos universos de significação socialmente compartilhados chegamos à necessidade da integração institucional.

6 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

A pós-graduação brasileira, após um grande período de crescimento, está passando por restrições severas quanto à distribuição de verbas, o que contribui para a elaboração de estratégias diferenciadas em cada programa. No presente estudo, a análise da literatura da área, bem como as análises dos dados realizadas, nos levam a considerações acerca da necessidade crescente de o Brasil possuir um sistema de pós-graduação nos padrões internacionais.

O modelo de pós-graduação desenvolvido pela CAPES nos anos 70 parece não conseguir manter os programas com o mesmo delineamento. Com todas as mudanças ocorridas na última década, a pós-graduação não poderia ficar alheia a esse processo; assim faz-se necessário que seja repensada a pós-graduação em todos os seus aspectos. Os programas de pós-graduação estão em situação difícil frente ao contexto nacional da educação: os investimentos cada vez menores e a cobrança tanto da comunidade, como da comunidade científica é grande e conduz à homogeneização de estratégias para assim tentar obter maiores recursos, sejam eles para a manutenção do programa, por meio de bolsas para os alunos, equipamentos, sejam para pesquisas e aperfeiçoamento de docentes, participações em congressos tanto nacionais como internacionais.

A avaliação da CAPES, embora seja um processo já reconhecido de sua importância, ainda pode-se dizer que em muitos programas não há conhecimento de todos os critérios, nem de como a avaliação influencia nos processos decisórios da atuação dos programas. Essa constatação surge do alto índice de respostas zeradas indicando desconhecimento dos critérios de avaliação.

A presente pesquisa identificou dois grupos de professores nos programas de pós-graduação quanto aos esquemas interpretativos: valores, crenças e interesses. Feita a análise discriminante, identificou-se que entre os professores dos programas 68,9% têm seus valores voltados para academia, enquanto 31,1% têm seus valores voltados

para outras áreas de atuação. Essa classificação não se refere a programas acadêmicos e profissionais; foi elaborada no grupo geral de docentes que responderam à pesquisa.

Como valores e crenças dos professores identificados pela variável acadêmica foram encontrados: a importância atribuída à avaliação, credibilidade no sistema de avaliação da CAPES, importância da CAPES para o aumento da produção científica no Brasil, valorização de docentes e discentes no processo de desenvolvimento de pesquisas científicas, a inovação como fator desencadeador da produção científica, reconhecimento pela comunidade científica, padronização, profissionalismo e pesquisa científica. Os interesses encontrados nesse grupo foram: reconhecimento profissional e do programa em que atua e ascensão na carreira de docente.

No grupo de docentes voltados para atuação profissional, encontraram-se valores e crenças como: profissionalismo, produção técnica, inovação, importância do trabalho em organizações não educacionais. Como interesses, destaca-se: autonomia financeira do programa, complementação salarial, reconhecimento profissional, *status* e consultorias em empresas.

As análises dos esquemas interpretativos dos docentes dos programas levam à conclusão de que embora haja preocupação com outros segmentos de atuação diferentes da docência e da pesquisa, ainda é esse o foco da maioria dos docentes dos programas, o que pôde ser comprovado pela análise discriminante. Assim mais uma vez, pode-se concluir que a pressão institucional, advinda da CAPES por meio da avaliação, garante que os programas sejam homogêneos quanto à sua atuação.

Dentro dos dois grupos: o acadêmico e o voltado para outros segmentos de atuação, não foi possível definir as cinco estratégias apresentadas no quadro 3; encontraram-se apenas dois grupos que, de acordo com a teoria precedente, puderam ser classificados como: conformidade/compromisso em oposição à evitação/desafio/manipulação. Na reação estratégica conformidade e compromisso encontram-se programas que são tradicionalistas, importam-se com a avaliação da CAPES, tentam estar em consonância com outros programas, preocupam-se em estar em consonância

com o que é realizado nos outros programas brasileiros, bem como em programas no exterior, querem ter o reconhecimento da sociedade e da comunidade científica. Tem compromisso tanto com os docentes, como com os discentes. Não concordam com todos os critérios da CAPES, mas tentam permanecer imparciais e ainda tentam conciliar atividades acadêmicas e profissionais.

Dessa forma encontra-se dentro do grupo acadêmico que 93,78% têm reações de conformidade/compromisso e 6,22% de evitação/desafio/manipulação.

Em contrapartida, no grupo voltado para outros segmentos de atuação profissional público e privado, encontra-se que 60,55% têm reações de conformidade/compromisso e 39,45%, de evitação/desafio/manipulação.

No grupo de docentes com reações estratégicas de evitação/desafio/manipulação, encontram-se atividades mais flexíveis; há maior tentativa de concordância com os critérios da CAPES o que nem sempre é cumprido; há uma postura mais crítica em relação aos processos; não tendo preocupação somente acadêmica, mas também com outros segmentos empresariais, a produção técnica ganha maior destaque. Há tentativas de mudar os critérios e também de formar grupos para participar das decisões, que possam atuar de forma a conseguir modificações.

A pressão institucional coercitiva advinda da CAPES contribui para que os docentes reajam de determinada maneira, interpretando e constituindo quadros próprios de acordo com seus valores, crenças e interesses, mas estes, podem ser modificados também em contato com os valores, as crenças e os interesses dos docentes predominantes no programa ao qual estão vinculados.

A interação social garante a maior aceitação de valores, crenças e interesses predominantes em cada grupo; dessa forma conclui-se que a predominância no programa de valores, crenças e interesses corrobora para que esses tenham reações estratégicas diferentes, às vezes contrárias à própria CAPES. Mesmo a avaliação da CAPES, apresentando altos índices de aceitação, muitos docentes dos programas não aceitam as regras, mas não se encontrou nenhum tipo de ação efetiva, contrária à

CAPES. Diante das conclusões acima, faz-se as seguintes sugestões, para o aprofundamento deste estudo:

- 1-replicar o presente estudo após a próxima avaliação da CAPES, verificando as reações dos programas;
- 2-realizar nova pesquisa nos programas de pós-graduação em outras áreas;
- 3-realizar nova pesquisa com programas de pós-graduação em Administração, comparando instituições públicas e privadas;
- 4-realizar nova pesquisa em programas só com mestrado acadêmico, comparando com programas que tenham só mestrado profissional.

Como recomendações práticas apresenta-se:

- 1- os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração deveriam avaliar o grau de aceitação da avaliação da CAPES;
- 2- os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração deveriam verificar o direcionamento de seus programas acadêmicos ou não para possíveis adequações nas suas estratégias de trabalho;
- 3- que os grupos de docentes mais voltados para outros segmentos de atuação profissional desenvolvam mais trabalhos voltados para a área não acadêmica.

Finalmente, com relação aos docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, espera-se que este trabalho tenha contribuído no sentido de reconhecer a importância do processo de avaliação da CAPES no aperfeiçoamento da pós-graduação brasileira e as diferenças existentes dentro dos programas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDRICH, H. E. **Organizations and environments**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1979.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- BALBACHEVSKY, E. A profissão acadêmica no Brasil. In: SCHMIDT, B. V.; OLIVEIRA, R. de; ARAGÓN, V. A. (Orgs). **Entre escombros e alternativas: ensino superior na américa latina**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2000. p. 139-154.
- BALDRIDGE, J. V. et al. **Policy making and effective leadership**. São Francisco: Jossey-Bass, 1978.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARR, P. S.; STIMPERT, J. L.; HUFF, A. S. Cognitive change, strategic action, and organizational renewal. **Strategic management journal**, v. 13, p. 15-36, 1992.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOTOMÉ, S. P. Qualificação de cientistas e professores de nível superior para o desenvolvimento científico, tecnológico e universitário do país por meio de mestrados e doutorados descentralizados: avaliação de uma experiência, **Educação brasileira**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 49-77, jul./dez. 1998.
- BOUDON, R. Conhecimento. In: _____. **Tratado de sociologia**, Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 1995.
- BURNS, T. R.; FLAM, H. **The shaping of social organization**. Newbury Park: Sage, 1990.
- BRAGA, M. M. Mestres e doutores formados no país em nove áreas: características dos titulados e aspectos da trajetória acadêmica.. In: VELLOSO, J. (Org). **Formação no país ou no exterior? Doutores na pós-graduação de excelência**. Um estudo na bioquímica, engenharia elétrica, física e química no país. Brasília: Capes, 2002. p. 373-392.
- BRASIL. **Novas perspectivas para o sistema de ensino superior – Capes – operacionalização e implantação do plano nacional de pós-graduação**. Brasília: 1975.
- BRASIL. **Discussão da pós-graduação brasileira**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: CAPES, 1996, v. 1.
- BRASIL. Leis e Decretos. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, DO 23/12/1996.
- CARVALHO, I. M. M. de. Motivações para a realização do mestrado. In: VELLOSO, J. (Org). **Formação no país ou no exterior? Doutores na pós-graduação de excelência**. Um estudo na bioquímica, engenharia elétrica, física e química no país. Brasília: Capes, 2002. p. 393-398.
- CHAFFEE, M. E.E.; TIERNEY, W. G. **Collegiate culture and leadership strategies**. New York: Collier, 1988.

- CHURCHILL, G. A. **Basic marketing research**. Forth worth: Dryden Press, 2001.
- CÓRDOVA, R.; GUSSO, D. A.; LUNA, S. V. **A pós-graduação na américa latina: o caso brasileiro**. Santa Maria: Editora da Universidade de S. Maria, 1986.
- CONTANDRIOPOULOS, A. P. et al. **Saber preparar uma pesquisa**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- CRUBELLATE, J. M. **Cultura organizacional, dependências de poder e adaptação ambiental: estudo de comparativo de casos na UEM**. Curitiba, 1998. 172 f. Dissertação (Mestrado em estratégia e organizações) - Setor de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal do Paraná.
- DACIN, M. T. The embeddedness or organization: dialogue & directions. **Journal of Management**, v. 25, n. 3, p. 317-356, may./jun., 1999.
- DAFT, R.; WEICK, K. Toward a model of organization as interpretation systems. **Academy of management review**, v. 9. n. 2, p. 284-295, 1984.
- DANIELS, K.; JOHNSON, G.; CHERNATONY, L. de. Task and institutional influences on managers' mental models of competition. **Organization studies**, Berlin, v. 23, n. 1, p. 31-62, 2002.
- DATE, C. J. **Introdução a sistemas de banco de dados**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- DRISCOLL, A.; MORRIS, J. Change management in the UK civil service. In: **Public administration**, Oxford, v.79, n. 4, p. 803-824, 2001.
- DIMAGGIO, P.; POWELL, W. **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago: Press. London, 1983.
- DIRSMITH, M. W. Institutional Pressures and Symbolic Displays in a GAO Context. **Organization studies**, Berlin, v. 21, n. 3, may. 2000.
- DUBOIS, P. **MySQL**. New York: New Riders, 2000.
- ENZ, C. **Power and shared values in the corporate culture**. Michigan: Umi, 1986.
- _____. The role of the value congruity in intraorganizational power. **Administrative science quarterly**, v. 33, n. 2, p. 284-304, 1988.
- FACHIN, R. e H., C. **Gestão estratégica na universidade brasileira - teoria e casos**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.
- FALCÃO, E. B. M. Pressões sobre a avaliação da CAPES. In: **InfoCapes**, Brasília, v. 10, n. 1. p. 184-185, 2002.
- FERNANDES, A. M. Por que e como avaliar. In: **InfoCapes**, Brasília, v. 1, n. 2, p 21-23 , 1993.
- FIGUEIREDO, V. Universidade, C&T e Acadêmicos. In: SCHMIDT, B. V.; OLIVEIRA, R. de; ARAGÓN, V. A. (Orgs). **Entre escombros e alternativas: ensino superior na américa latina**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2000. p. 229-235.
- FISCHER, T. Seduções e riscos: a experiência de mestrado profissional. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 119-123, abr./jun. 2003.

FOX-WOLFGRAMM, S. J. Organizational adaptation to institutional change: a comparative study of first-order change in prospectors and defender banks. **Administrative Science Quarterly**, n. 1, v. 43, mar. 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

HATCH, M. J. The dynamics of organizational culture. **Academy of Management Review**, v. 18, n. 4, p. 657-693, 1993.

HAYWARD, M. L. A. Power and conflicts of interest in professional firms: evidence from investment banking. **Administrative Science Quarterly**, v. 3, mar. 1998

HININGS, C. R.; GREENWOOD, R. **The dynamics of strategic change**. New York: Basil Blackwell, 1988.

HIRSCH, P. M. Organizational effectiveness and the institutional environment. In: MAANER, J. V. **Quantitative studies of organizations: the administrative science quarterly series in organization theory and behavior**. London: Thousand Oaks, 1998. p. 265-286.

HOLM, P. The dynamics of Institutionalization-transformation processes in Norwegian Fisheries. In: MAANER, J. V. **Quantitative studies of organizations: the administrative science quarterly series in organization theory and behavior**. London: Thousand Oaks, 1998. p. 398-422.

INFOCAPES. **Boletim Informativo** v.1, n. 2. Brasília CAPES, 1993.

_____. **Boletim Informativo** v. 3, n. 1-2. Brasília CAPES, 1995.

_____. **Boletim Informativo** v. 3, n. 3. Brasília CAPES, 1995c.

_____. **Boletim Informativo** v. 5, n. 2. Brasília CAPES ,1997b.

_____. **Boletim Informativo** v. 6, n. 1. Brasília CAPES ,1998a.

_____. **Boletim Informativo** v. 6, n. 2. Brasília CAPES ,1998b.

_____. **Boletim Informativo** v. 6, n. 3. Brasília CAPES ,1998c.

_____. **Boletim Informativo** v. 6, n. 4. Brasília CAPES ,1998d.

_____. **Boletim Informativo** v. 7, n. 3. Brasília CAPES ,1999c.

_____. **Boletim Informativo** v. 7, n. 4. Brasília CAPES ,1999d.

_____. **Boletim Informativo** v. 8, n. 3. Brasília CAPES, 2000c.

_____. **Boletim Informativo** v.10, n. 1. Brasília CAPES, 2002a.

KERLINGER, F. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: EPU, 1980.

LAUGHLIN, R. C. Environmental disturbances and organizational transitions and transformations: some alternative models. **Organization studies**, Berlin, v. 12, n. 2, p. 209-232, 1991.

LAWRENCE, T. B. Institutional strategy. **Journal of management**, n. 25, v. 2, p. 161-188, mar-apr. 1999.

LEITE, D. Sistemas de avaliação das instituições de ensino superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org). **A educação superior**. Brasília: CAPES, 2002, p. 43-65.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; CRUBELLATE, João M. Mudança ambiental e adaptação organizacional: estudo comparativo de casos departamentais na UEM. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 5, n. 13, p. 37- 60, 1998.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FONSECA, V. S. da. Homogeneização e diversidade organizacional In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 17., 1993, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 1993, v. 8, p. 147-159.

_____. Competitividade organizacional: uma tentativa de reconstrução analítica. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 20., 1996, Angra dos Reis. **Anais...** Angra dos Reis: ANPAD, 1996, v. Organizações II, p. 207-222.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FONSECA, V. S. da.; FERNANDES, B. H. R. Mudança e estratégia nas organizações: perspectivas cognitivas e institucional. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 22.,1998:. **Anais:** Foz do Iguaçu: ANPAD, 1998. 1 CD ROM.

_____. Mudança e estratégia nas organizações: perspectivas cognitiva e institucional. In: VIEIRA, M. M. F.; OLIVEIRA, L. M. B. de (Org). **Administração contemporânea:** perspectivas estratégicas. São Paulo: Atlas, 1999. p. 102-118.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing** – uma orientação aplicada. Bookman: Porto Alegre, 2001.

MANIHA, J.; PERROW, C. The reluctant organization and the aggressive environment. In:_____. **Quantitative studies of organizations**. The administrative science quarterly series in organization theory and behavior. London: Thousand Oaks, 1998.

MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. **Rediscovering institutions**. New York: The Free Press: 1989.

_____. **Democratic governance**.New York: The Free Press, 1995.

MARTINS, C. B. A formação do sistema nacional da pós-graduação. In: SOARES, M. A. S. (Org): **A Educação superior**. Brasília: CAPES, 2002. p. 70-106.

MATOS, B. P. e VELLOSO, J. Abrangência e fontes de dados. In: VELLOSO, J. (Org). **Formação no país ou no exterior? Doutores na pós-graduação de excelência**. Um estudo na bioquímica, engenharia elétrica, física e química no país. Brasília: Capes, 2002. p. 37-58.

MATOS et al. Formação acadêmica e mercado de trabalho: os destinos profissionais de mestres e doutores em administração. In: VELLOSO, J.(Org) **A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país**. Brasília CAPES, 2002. p. 61-100.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 1997.

McKAY, R. B. Organizational responses to an environmental bill of rights. **Organizational Studies**, Berlin, 2001, n. 4, v. 22, p. 625-658.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized organizational: formal structure as myth and ceremony. In: MEYER, J. W.; SCOTT, R. W. **Organizational environments: ritual and rationality**. London: Sage, 1983. p. 21-44.

MIZRUCHI, M. S. The social construction of organizational knowlwdge: a study of uses of coercitive, mimetic, and normative isomorphism. **Administrative Science Quarterly**, v .4, n. 4, dec. 1999.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 2000.

NETO, W. G. Rumos da pós-graduação brasileira: geração de conhecimento, formação de pessoal e abertura de novos cursos. **Educação e filosofia**, Brasília, v. 13 n. 25, p. 231-259, jan./jun. 1999.

NIEDERAUER, J. **PHP com XML**. São Paulo: Novatec, 2002.

OLIVER, C. Strategic responses to institutional processes. **Academy of Managment Review**, v. 16, n. 1, p. 145-179, 1991.

PAULA, M. C. S. A base qualis e sua utilização no projeto de inserção. In : **Formação no país ou no exterior? Doutores na pós-graduação de excelência**. Um estudo na bioquímica, engenharia elétrica, física e química no país. Brasília: Capes, 2002. p. 215-237.

RANSON, S.; HININGS, B.; GREENWOOD, R. The structuring of organizational structures. **Administrative Science Quarterly**, v. 25, n. 1, p. 1-17, 1980.

RICHARDSON, R. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, I. O “ecologicamente correto” na pós-graduação brasileira. In: **InfoCapes**, Brasília,v. 8, n. 3, p. 59-63, 2000.

RUAS, R. Mestrado executivo, formação gerencial e a noção de competências: provocações e desafios, In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 25., 2001, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPAD, 2001, 1. CD- ROM.

RUAS, R. Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo,v. 43, n. 2, p. 55-63, abr./jun. 2003.

RUEF, M. A multidimensional model of organizational legitimacy: hospital survival in changing institutional enviroments. **Administrative Science Quarterly**, v. 5, n. 43, dec. 1998.

SAINSAULIEN, R. **Sociologia da empresa**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

SAUL, A. M.; ABRAMOWICZ, M. avaliação da pós-graduação: superamos os limites? **Educação brasileira**, Brasília, v. 19, n. 38, p 111-119, jan./jul. 1997.

SCORNAVACCA JUNIOR, E., ANDRASCHKO, J. L. B. *E-survey*: concepção e implementação de um sistema de *Survey* por internet. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 25., 2001, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPAD, 2001, 1. CD- ROM

SCOTT, R. W. Introduction from technology to environment. In: MEYER, J. W.; SCOTT, R. W. **Organizational environments**: ritual and rationality. London: Sage , 1983.

SCOTT, R. W. **Organizations: rational, natural, and open systems**. New Jersey: Prentice-Hall, 1992.

_____. **Institucional and organizations**. London: Sage, 1995.

SCOTT, R. W.; MEYER, J. W. **Intitucional, environments and organizations**. Thousand Oaks: Sage , 1994.

SIMSEK, Z. **Sample surveys via electronic mail: a comprehensive perspective**. Revista de Administração de Empresas. v. 39, n. 1, p. 77-83, jan/mar. 1999.

SPAGNOLO, F. Avaliação do ensino superior: dez lições da Inglaterra. In: **InfoCapes**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 6-44, 2000.

TOLBERT, P.; ZUCKER, L. The institucionalyzation of Institutional Theory. In: CLEGG S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. **Handbook of organization studies**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1996.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. B. **Gestão de instituições de ensino**. São Paulo: FGV, 2002.

VELLOSO, J.; VELHO, L. **Mestrandos e doutorandos no país**. Trajetórias de formação. Brasília: Capes, 2001.

VESSURI, H. M. C. Acadêmico Empresários: por que e como alguns professores trabalham com o setor produtivo a partir do meio acadêmico. In: PAIVA, V. (org). **Dilemas do ensino superior na américa latina**. Campinas, Papyrus ,1994. p. 79-143.

ZANCAN, G. Avaliação em busca da perfeição. In: **InfoCapes**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 183-184, 2002.

WICKS, D. Institutionalized mindsets of invulnerability: Differentiated institutional fields and the antecedents of organizational crisis. In: **Organization Studies**, Berlin, v. 22, n. 4, p. 659-692, 2001.

www.anpad.org.br acesso em 20/05/2003

www.capes.gov.br acesso em 20/05/2003

DOCUMENTOS CONSULTADOS

FONTES SECUNDÁRIAS: O CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO:

BOTOMÉ, S.; PAVIANI, J. Acesso à pós-graduação – uma estratégia para desenvolver qualificação institucional de universidades, através de mestrados e doutorados descentralizados. **Educação brasileira**, Brasília, v. 16, n. 3, p. 393-127, jul./dez. 1994

BOTOMÉ, S. P. Um currículo estratégico para o desenvolvimento de mestrados e doutorados em diferentes áreas do conhecimento. **Educação brasileira**, Brasília, v. 21, n. 42, p. 97-120, jan./jun. 1999.

COSTA, D. et al. Iniciação científica e pós-graduação: perfil do pós-graduando relacionado à sua iniciação científica. **Educação brasileira**, Brasília, v. 21, n. 43, p. 95-109, jul/dez. 1999.

CARVALHO, A. M. A. Produção da pós-graduação: critérios e descrição da avaliação, **Educação brasileira**, Brasília, v. 22, n. 44, p. 53-77, jan./jun. 2000.

INFOCAPES. **Boletim Informativo** v. 2, n. 1. Brasília CAPES, 1994.

_____. **Boletim Informativo** v. 4, n. 1. Brasília CAPES, 1996a.

_____. **Boletim Informativo** v. 4, n. 2. Brasília CAPES, 1996b.

_____. **Boletim Informativo** v. 4, n. 3. Brasília CAPES, 1996c.

_____. **Boletim Informativo** v. 4, n. 4. Brasília CAPES, 1996d.

_____. **Boletim Informativo** v. 5, n. 1. Brasília CAPES, 1997a.

_____. **Boletim Informativo** v. 5, n. 3. Brasília CAPES, 1997c.

_____. **Boletim Informativo** v. 5, n. 4. Brasília CAPES, 1997d.

_____. **Boletim Informativo** v. 7, n. 1. Brasília CAPES, 1999a.

_____. **Boletim Informativo** v. 7, n. 2. Brasília CAPES, 1999b.

_____. **Boletim Informativo** v. 8, n. 1. Brasília CAPES, 2000a.

_____. **Boletim Informativo** v. 8, n. 2. Brasília CAPES, 2000b.

_____. **Boletim Informativo** v. 8, n. 4. Brasília CAPES, 2000d.

_____. **Boletim Informativo** v. 9, n. 1. Brasília CAPES, 2001a.

_____. **Boletim Informativo** v. 9, n. 2. Brasília CAPES, 2001b.

_____. **Boletim Informativo** v. 9, n. 3. Brasília CAPES, 2001c.

_____. **Boletim Informativo** v. 9, n. 4. Brasília CAPES, 2001d.

_____. **Boletim Informativo** v.10, n. 2. Brasília CAPES, 2002b.

PEIXOTO, M. do C. L. Formação de pesquisadores na pós graduação: análise da estrutura organizacional de programas de duas áreas do conhecimento. **Educação brasileira**, Brasília, v. 17, n. 34, p. 125-143, jan./jun. 1995.

ANEXO 1 - PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO PESQUISADOS

Centro de pós-graduação e pesquisas em Administração - CEPEAD-UFMG
Centro de pesquisa e pós-graduação em Administração - CEPPAD/UFPR
Centro de Pós-graduação e Pesquisa Visconde de Cairu - CEPPEV
Instituto de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - COPPEAD/UFRJ
Mestrado em Administração Pública Escola Brasileira de Administração Pública e Empresa - EBAPE/FGV
Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial Universidade Estácio de Sá - ESTÁCIO
Programa de Pós-Graduação em Administração / PPGA Campanha Nacional de Escolas da Comunidade / CNEC Faculdade Cenecista de Varginha - FACECA.
Programa de Mestrado em Administração: Gestão Empresarial Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis de Franca - FACEF.
Curso de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - FEA/USP-CONT
Programa de Pós-Graduação em Administração / Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - FEA/USP-ADM
Curso de Mestrado Profissionalizante Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais - FEAD/MINAS
Programa de Mestrado em Administração de Empresas Centro Universitário Álvaro Pentead Faculdade de Ciências Econômicas de São Paulo - FECAP-ADM
Programa de Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica CentroUniversitário Álvaro Pentead Faculdade de Ciências Econômicas de São Paulo - FECAP-CONT
Mestrado e Doutorado em Administração de Empresas Escola de Administração de Empresas de São Paulo - FGVSP- EMPRESAS
Mestrado em Administração Pública Escola Brasileira de Administração Pública e Empresa / EBAPE Fundação Getúlio Vargas - FGVSP- PÚBLICA
Mestrado em Administração Pública Fundação João Pinheiro - FJP-ADM PUB

Mestrado em Administração: Gestão Moderna de Negócios Centro de Ciências Sociais Aplicadas Universidade Regional de Blumenau - FURB
Mestrado Profissional em Administração - IBMEC
Programa de Mestrado em Administração Centro Universitário Municipal de São Caetano do Sul - IMES
Programa de Pós-Graduação de Administração de Empresas - MACKENZIE
Programa de Pós-Graduação / Mestrado em Administração Universidade Metodista de São Paulo / UMESP - METODISTA
Núcleo de Pós-Graduação em Administração / NPGA Universidade Federal da Bahia / UFBA
Programa de Pós-Graduação em Administração Escola de Administração / PPGA / EA Universidade Federal do Rio Grande do Sul / UFRGS
Programa de Pós-Graduação em Administração Departamento de Ciências Administrativas Centro de Ciências Sociais Aplicadas Universidade Federal de Pernambuco - UFPE PROPAD/UFPE.
Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC SP-ADM
Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Financeiras e Contábeis Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC SP-CONT
Curso de Mestrado Profissional em Administração Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MINAS
Programa de Mestrado em Administração / PPAGEI Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC-PR
Mestrado e Doutorado em Administração de Empresas Instituto de Administração e Gerência / IAG Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RIO.
Programa de Mestrado em Administração e Negócios Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / MAN / FACE - PUC-RS

Curso de Mestrado em Administração Escola Superior de Administração e Gerência / ESAG Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.
Programa de Pós-Graduação / PPA Consórcio UEL / UEM Centro de Estudos Sociais Aplicados / CSA Universidade Estadual de Maringá - UEM/UEL
Mestrado de Ciências Contábeis Faculdade de Administração e Finanças / FAF Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ-CONT
Curso de Mestrado em Administração Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Programa de Pós-Graduação em Administração / PPGA Universidade Federal de Lavras - UFLA
Programa de Pós-Graduação em Administração / PPGA Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública para Desenvolvimento do Nordeste - UFPE /SUDENE/PNUD
Programa de Pós-Graduação em Administração / PPGA Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Curso de Mestrado em Administração Rural e Comunicação Rural / CMARCR Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE
Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão e Estratégia em Negócios Instituto de Ciências Humana e Sociais/ICHS-UFRRJ
Curso de Pós-Graduação em Administração / CPGA Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Curso de Pós-Graduação em Administração Associação de Ensino de Ribeirão Preto Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP
Curso de Mestrado em Administração Universidade de Brasília - UNB - ADM
Curso de Mestrado em Ciências Contábeis Programa de Pós-Graduação Multiinstitucional UnB / UFPB / UFPE e UFRN.
Curso de Mestrado em Administração de Empresas - UNI SANT'ANNA
Departamento de Política Científica e Tecnológica Instituto de Geociências Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Programa de Mestrado em Administração Universidade Cidade de São Paulo - UNICID
Mestrado em Administração Estratégica Programas de Pós-Graduação em Administração / PPGA Universidade Salvador - UNIFACS.
Curso de Mestrado em Administração de Empresas/CMA Universidade de Fortaleza - UNIFOR
Curso de Mestrado em Administração Centro Universitário Monte Serrat - UNIMONTE
Mestrado Profissional em Administração/MPA Centro Universitário Nove de Julho - UNINOVE
Mestrado Profissional em Administração Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo / FCDrPL Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo - UNIPEL
Programa de Pós-Graduação em Gestão de Negócios Universidade Católica de Santos/UNISANTOS
Programa de Mestrado em Administração Centro de Ciências Econômicas / Centro 5 Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS - ADM
Programa de Mestrado em Ciências Contábeis Centro de Ciências Econômicas / Centro 5 Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS -CONT

ANEXO 2 - TABELAS ANÁLISE DISCRIMINANTE

TABELAS ANÁLISE DISCRIMINANTE: ACADÊMICOS E VOLTADOS PARA OUTROS SEGMENTOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

TABELA 01 - ESTATÍSTICAS DOS GRUPOS

Grupo	Variável	Média	Desvio Padrão	n
1	Q6	3,6477	1,1551	88
	Q8	3,4432	1,5151	88
	Q9	2,9091	1,4827	88
	Q10	1,8295	1,0957	88
	Q11	1,6932	1,1382	88
	Q14	1,7500	1,1064	88
	Q15	2,5568	1,5673	88
	Q16	2,2727	1,2104	88
	Q17	2,9318	1,4762	88
2	Q6	4,4733	0,8381	262
	Q8	4,0496	1,1619	262
	Q9	3,6374	1,2233	262
	Q10	2,2977	1,1460	262
	Q11	1,7252	1,1517	262
	Q14	1,7176	0,9769	262
	Q15	2,9466	1,4949	262
	Q16	2,8817	1,1369	262
	Q17	3,4924	1,1898	262
Total	Q6	4,2657	0,9932	350
	Q8	3,8971	1,2850	350

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 02 - TESTE DE IGUALDADE PARA MÉDIA DOS GRUPOS

Variável	Wilks' Lambda	F	gl1	gl2	p-valor
Q6	0,8696	52,1851	1	348	2,7E-12
Q8	0,9580	15,2711	1	348	0,00011
Q9	0,9433	20,8996	1	348	6,7E-06
Q10	0,9687	11,2349	1	348	0,00089
Q11	0,9999	0,0512	1	348	0,82116
Q14	0,9998	0,0679	1	348	0,79464
Q15	0,9876	4,3694	1	348	0,03732
Q16	0,9501	18,2898	1	348	2,5E-05
Q17	0,9643	12,8840	1	348	0,00038

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 03 - MATRIZ DE CORRELAÇÃO

Variáveis	Q6	Q8	Q9	Q10	Q11	Q14	Q15	Q16	Q17
Q6	1,00	0,40	0,33	0,19	-0,07	-0,02	0,18	0,28	0,38
Q8	0,40	1,00	0,60	0,35	-0,02	0,00	0,18	0,25	0,34
Q9	0,33	0,60	1,00	0,51	0,05	0,06	0,25	0,22	0,31
Q10	0,19	0,35	0,51	1,00	0,29	0,20	0,21	0,14	0,29
Q11	-0,07	-0,02	0,05	0,29	1,00	0,51	0,18	0,13	0,04
Q14	-0,02	0,00	0,06	0,20	0,51	1,00	0,22	0,07	0,05
Q15	0,18	0,18	0,25	0,21	0,18	0,22	1,00	0,46	0,32
Q16	0,28	0,25	0,22	0,14	0,13	0,07	0,46	1,00	0,35
Q17	0,38	0,34	0,31	0,29	0,04	0,05	0,32	0,35	1,00

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 04 - TESTE DE IGUALDADE PARA MÉDIA DOS GRUPOS

Variável	Wilks' Lambda	F	df1	df2	p-valor
Q6	0,8696	52,1851	1	348	2,7E-12
Q8	0,9580	15,2711	1	348	0,00011
Q9	0,9433	20,8996	1	348	6,7E-06
Q10	0,9687	11,2349	1	348	0,00089
Q15	0,9876	4,3694	1	348	0,03732
Q16	0,9501	18,2898	1	348	2,5E-05
Q17	0,9643	12,8840	1	348	0,00038

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 05 - MATRIZ DE CORRELAÇÃO

Variáveis	Q6	Q8	Q9	Q10	Q15	Q16	Q17
Q6	1,00	0,40	0,33	0,19	0,18	0,28	0,38
Q8	0,40	1,00	0,60	0,35	0,18	0,25	0,34
Q9	0,33	0,60	1,00	0,51	0,25	0,22	0,31
Q10	0,19	0,35	0,51	1,00	0,21	0,14	0,29
Q15	0,18	0,18	0,25	0,21	1,00	0,46	0,32
Q16	0,28	0,25	0,22	0,14	0,46	1,00	0,35
Q17	0,38	0,34	0,31	0,29	0,32	0,35	1,00

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 06 – AUTOVALORES

Função	Autovalor	% de Variância	% Acumulado	Correlação Canônica
1	0,18188	100,00	100,00	0,39228

A 1ª Função Discriminante Canônica esta sendo usada para a análise

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 07 - TESTE LAMBDA DE WILKS DA FUNÇÃO DISCRIMINANTE

Teste da Função	Wilks' Lambda	Qui-quadrado	gl	p-valor
1	0,84611	57,56684	7	4,611E-10

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 08 - COEFICIENTES PADRONIZADOS DA FUNÇÃO DISCRIMINANTE CANÔNICA

Variável	Função 1
Q6	0,7592982
Q8	-0,0732038
Q9	0,2472155
Q10	0,1509872
Q15	-0,0929485
Q16	0,3160881
Q17	-0,0103481

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 09 - MATRIZ ESTRUTURAL

Variável	Função 1
Q6	0,9080222
Q8	0,5746358
Q9	0,5375603
Q10	0,4912005
Q15	0,4511787
Q16	0,4213159
Q17	0,2627441

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 10 - COEFICIENTES NÃO-PADRONIZADOS DA FUNÇÃO CANÔNICA

	Função 1
Q6	0,8186184
Q8	-0,0581200
Q9	0,1911916
Q10	0,1331890
Q15	-0,0614203
Q16	0,2735086
Q17	-0,0081642
Constante	-4,7602385

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 11 - CENTRÓIDES DE GRUPOS

Grupo	Função 1
1	-0,7337566
2	0,2464526

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 12 - PROBABILIDADES ESPERADAS POR GRUPOS

Grupo	Esperado	n
1	0,5	88
2	0,5	262
Total	1	350

Fonte: dados da pesquisa

TABELAS ANÁLISE DISCRIMINANTES REAÇÕES ESTRATÉGICAS ACADÊMICOS

TABELA 01 - ESTATÍSTICAS DOS GRUPOS

Grupo	Variável	Média	Desvio Padrão	n
1	Q6	4,7731	0,4296	238
	Q9	3,9244	1,0243	238
	Q11	1,6933	1,1111	238
	Q13	1,4706	0,7776	238
	Q16	3,0588	1,0212	238
2	Q6	4,3333	0,5774	3
	Q9	3,0000	2,0000	3
	Q11	5,0000	0,0000	3
	Q13	2,3333	2,3094	3
	Q16	5,0000	0,0000	3
Total	Q6	4,7676	0,4330	241
	Q9	3,9129	1,0392	241
	Q11	1,7344	1,1637	241
	Q13	1,4813	0,8067	241
	Q16	3,0830	1,0375	241

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 02 - TESTE DE IGUALDADE PARA MÉDIA DOS GRUPOS

Variável	Wilks' Lambda	F	df1	df2	p-valor
Q6	0,9873	3,0833	1	239	0,08038
Q9	0,9902	2,3575	1	239	0,12601
Q11	0,9003	26,4598	1	239	0,00000
Q13	0,9859	3,4232	1	239	0,06552
Q16	0,9568	10,7945	1	239	0,00117

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 03 - MATRIZ DE CORRELAÇÃO

Variáveis	Q6	Q9	Q11	Q13	Q16
Q6	1,00	-0,03	-0,05	-0,19	-0,07
Q9	-0,03	1,00	0,07	0,04	0,03
Q11	-0,05	0,07	1,00	0,41	0,03
Q13	-0,19	0,04	0,41	1,00	-0,05
Q16	-0,07	0,03	0,03	-0,05	1,00

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 04 – AUTOVALORES

Function	Eigenvalue	% of Variance	Cumulative %	Canonical Correlation
1	0,17740	100,00	100,00	0,38817

A 1ª Função Discriminante Canônica esta sendo usada para a análise

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 05 - TESTE LAMBDA DE WILKS DA FUNÇÃO

Test of Function(s)	Wilks' Lambda	Chi-square	df	p-valor
1	0,84933	38,6229	5	0,0000

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 06 - COEFICIENTES PADRONIZADOS DA FUNÇÃO DISCRIMINANTE CANÔNICA

	Função 1
Q6	-0,2192
Q9	-0,3160
Q11	0,81375
Q13	-0,0577
Q16	0,4755

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 07 - MATRIZ ESTRUTURAL

	Função 1
Q11	0,790
Q16	0,505
Q13	0,284
Q6	-0,270
Q9	-0,236

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 8 - COEFICIENTES NÃO-PADRONIZADOS DA FUNÇÃO CANÔNICA

	Função 1
Q6	-0,509
Q9	-0,305
Q11	0,735
Q13	-0,072
Q16	0,468
Constante	1,007

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 9 - CENTRÓIDES DE GRUPOS

Grupo	Função 1
1	-0,04709
2	3,736

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 10 - PROBABILIDADES ESPERADAS POR GRUPOS

Grupo	Esperado	n
1	0,5	120
2	0,5	121
Total	1	241

Fonte: dados da pesquisa

TABELAS ANÁLISE DISCRIMINANTES REAÇÕES ESTRATÉGICAS OUTROS SEGMENTOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

TABELA 01 - ESTATÍSTICAS DOS GRUPOS

Grupo	Variável	Média	Desvio Padrão	n
1	Q6	3,8000	0,5578	55
	Q9	2,9091	1,4437	55
	Q11	1,5091	0,9204	55
	Q13	1,6182	0,9328	55
	Q16	2,0000	1,0184	55
2	Q6	2,5000	0,8849	54
	Q9	1,9630	1,0454	54
	Q11	1,8519	1,2650	54
	Q13	2,0370	1,3026	54
	Q16	1,8889	1,2079	54
Total	Q6	3,1560	0,9830	109
	Q9	2,4404	1,3432	109
	Q11	1,6789	1,1129	109
	Q13	1,8257	1,1454	109
	Q16	1,9450	1,1125	109

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 02 - TESTE DE IGUALDADE PARA MÉDIA DOS GRUPOS

Variável	Wilks' Lambda	F	df1	df2	p-valor
Q6	0,5587	84,5146	1	107	0,00000
Q9	0,8748	15,3095	1	107	0,00016
Q11	0,9761	2,6235	1	107	0,10823
Q13	0,9663	3,7361	1	107	0,05589
Q16	0,9975	0,2700	1	107	0,60444

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 03 - MATRIZ DE CORRELAÇÃO

Variáveis	Q6	Q9	Q11	Q13	Q16
Q6	1,00	-0,32	-0,11	0,04	0,05
Q9	-0,32	1,00	0,14	-0,04	0,08
Q11	-0,11	0,14	1,00	0,39	0,22
Q13	0,04	-0,04	0,39	1,00	-0,04
Q16	0,05	0,08	0,22	-0,04	1,00

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 04 – AUTOVALORES

Função	Autovalor	% de Variância	% Acumulado	Correlação Canônica
1	1,33052	100,00	100,00	0,75559

A 1ª Função Discriminante Canônica esta sendo usada para a análise

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 05 - TESTE LAMBDA DE WILKS DA FUNÇÃO

Test of Função	Wilks' Lambda	Chi-square	gl	p-valor
1	0,42909	88,41640	5	0,0000

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 06 - COEFICIENTES PADRONIZADOS DA FUNÇÃO DISCRIMINANTE CANÔNICA

	Função 1
Q6	0,9833
Q9	0,6475
Q11	-0,0416
Q13	-0,1652
Q16	-0,0538

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 07 - MATRIZ ESTRUTURAL

	Função 1
Q6	0,77048
Q9	0,32793
Q13	-0,162
Q11	-0,1358
Q16	0,04355

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 8 - COEFICIENTES NÃO-PADRONIZADOS DA FUNÇÃO CANÔNICA

	Função 1
Q6	1,332123
Q9	0,512946
Q11	-0,03762
Q13	-0,14608
Q16	-0,04823
Constante	-5,03226

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 9 - CENTRÓIDES DE GRUPOS

Grupo	Função 1
1	1,13241
2	-1,15338

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 10 - PROBABILIDADES ESPERADAS POR GRUPOS

Grupo	Esperado	N
1	0,5	55
2	0,5	54
Total	1	109

Fonte: dados da pesquisa

ANEXO 3 - MATRIZ SIMPLES DE CORRELAÇÃO

Variáveis	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11
Q1	1										
Q2	-0,08	1									
Q3	0,52	0,23	1								
Q4	0,53	0,27	0,49	1							
Q5	-0,15	-0,05	0	-0,28	1						
Q6	0,34	0,27	0,27	0,27	-0,72	1					
Q7	0,21	-0,03	0,63	0,23	0,31	-0,12	1				
Q8	0,12	0,21	0,44	0,47	0,09	-0,07	0,72	1			
Q9	0	0,42	0,03	-0,05	-0,32	0,65	-0,31	-0,23	1		
Q10	0,29	0,11	0,44	0,03	-0,3	0,52	0,09	-0,08	0,25	1	
Q11	0,29	0,52	0,73	0,21	0,09	0,19	0,43	0,41	0,22	0,41	1

FONTE: BASE DE DADOS DO GRUPO DE PESQUISA EM ESTUDOS ORGANIZACIONAIS E ESTRATÉGIA DO CEPPAD/UFPR.

Variáveis	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22
Q12	1										
Q13	0,05	1									
Q14	0,52	0,23	1								
Q15	0,53	0,27	0,49	1							
Q16	0,1	-0,05	0	0,3	1						
Q17	0,34	0,27	0,27	0,27	-0,72	1					
Q18	0,21	-0,03	0,63	0,23	0,31	-0,12	1				
Q19	0,2	0,21	0,44	0,47	0,09	-0,07	0,72	1			
Q20	0,05	0,42	0,03	-0,05	-0,32	0,65	-0,31	-0,23	1		
Q21	0,29	0,11	0,44	0,03	-0,3	0,52	0,09	-0,08	0,25	1	
Q22	0,29	0,52	0,8	0,21	0,09	0,19	0,43	0,41	0,22	0,5	1

FONTE: BASE DE DADOS DO GRUPO DE PESQUISA EM ESTUDOS ORGANIZACIONAIS E ESTRATÉGIA DO CEPPAD/UFPR.

Variáveis	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30	Q31	Q32	Q33
Q23	1										
Q24	0,25	1									
Q25	0,44	0,23	1								
Q26	0,53	0,27	0,49	1							
Q27	0,15	-0,05	0	-0,28	1						
Q28	0,2	0,27	0,27	0,27	-0,72	1					
Q29	0,21	-0,03	0,63	0,23	0,31	-0,12	1				
Q30	0,12	0,21	0,44	0,47	0,09	-0,07	0,72	1			
Q31	0	0,42	0,03	-0,05	-0,32	0,65	-0,31	-0,23	1		
Q32	0,29	0,11	0,44	0,03	-0,3	0,52	0,09	-0,08	0,25	1	
Q33	0,8	0,52	0,73	0,21	0,09	0,19	0,43	0,41	0,22	0,41	1

FONTE: BASE DE DADOS DO GRUPO DE PESQUISA EM ESTUDOS ORGANIZACIONAIS E ESTRATÉGIA DO CEPPAD/UFPR.

Variáveis	Q34	Q35	Q36	Q37	Q38	Q39	Q40	Q41	Q42	Q43	Q44
Q34	1										
Q35	0,9	1									
Q36	0,52	0,23	1								
Q37	0,53	0,27	0,49	1							
Q38	0,3	-0,05	0	-0,28	1						
Q39	0,34	0,27	0,27	0,27	-0,72	1					
Q40	0,21	-0,03	0,63	0,23	0,31	-0,12	1				
Q41	0,12	0,21	0,44	0,47	0,09	-0,07	0,72	1			
Q42	0	0,42	0,03	0,7	-0,32	0,65	-0,31	-0,23	1		
Q42	0,29	0,11	0,44	0,03	-0,3	0,52	0,09	-0,08	0,25	1	
Q44	0,29	0,52	0,73	0,21	0,09	0,19	0,9	0,41	0,22	0,1	1

FONTE: BASE DE DADOS DO GRUPO DE PESQUISA EM ESTUDOS ORGANIZACIONAIS E ESTRATÉGIA DO CEPPAD/UFPR.

Variáveis	Q45	Q46	Q47	Q48	Q49	Q50	Q51	Q52	Q53	Q54
Q45	1									
Q46	0,6	1								
Q47	0,52	0,23	1							
Q48	0,53	0,27	0,49	1						
Q49	0,8	-0,05	0	-0,28	1					
Q50	0,34	0,27	0,27	0,27	-0,72	1				
Q51	0,21	-0,03	0,63	0,23	0,31	-0,12	1			
Q52	0,12	0,21	0,44	0,47	0,09	-0,07	0,72	1		
Q53	0	0,42	0,03	-0,05	-0,32	0,65	-0,31	-0,23	1	
Q54	0,29	0,11	0,5	0,03	-0,3	0,52	0,09	0,08	0,4	1

FONTE: BASE DE DADOS DO GRUPO DE PESQUISA EM ESTUDOS ORGANIZACIONAIS E ESTRATÉGIA DO CEPPAD/UFPR.

ANEXO 4 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA CAPES

ANEXO 5 - DOCUMENTO DE ÁREA